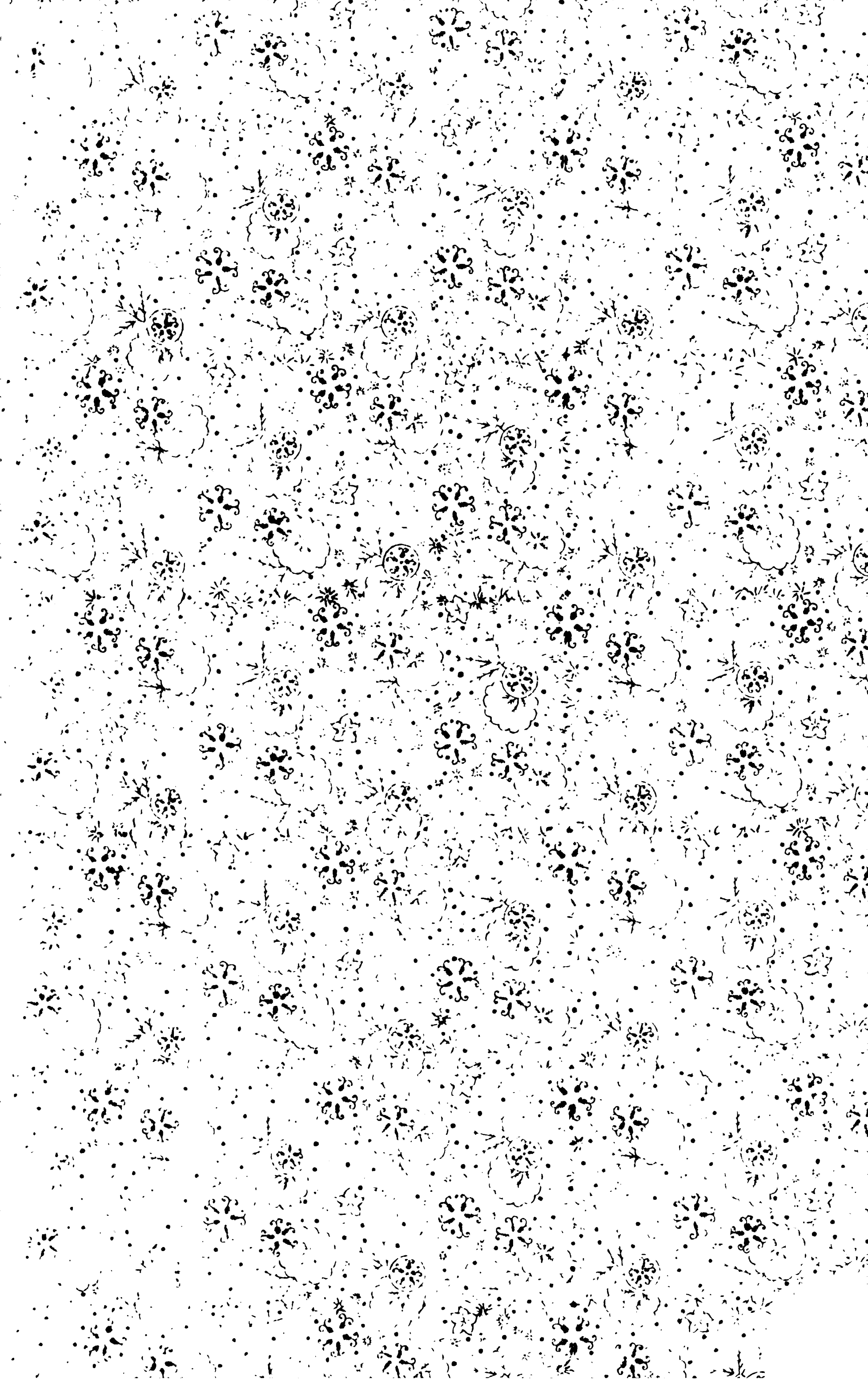




Stich u. Druck v. A. u. Th. Weger, Leipzig.

„Leben im Ganzen!"

A. Diesterweg.

Adolf Diesterweg

der Reformator des deutschen Volksschulwesens

im neunzehnten Jahrhundert.

Festschrift

zur Feier seines hundertjährigen Geburtstages

den 29. Oktober 1890

von

Ludwig Rudolph

einem seiner dankbaren Schüler.

Mit dem Bildnis Diesterwegs in Kupferstich.

Berlin 1890.

Nicolaische Verlags-Buchhandlung

R. Stricker.

Vorrede.

Mit dem Jahre 1890 geht das vorletzte Dezennium unseres Jahrhunderts zu Ende und mahnt uns, eines Mannes zu gedenken, dessen Ruf sich unter den Pädagogen Deutschlands, ja weit darüber hinaus, bis in die Gegenwart erhalten hat. Am 29. Oktober werden es hundert Jahr, daß Adolf Diesterweg das Licht der Welt erblickte. Es ist eine Ehrenpflicht, diesen Tag zu feiern. An verschiedenen Orten rüstet man sich, ihn festlich zu begehen. Diesterwegs Schriften wird eine erneuerte Aufmerksamkeit geschenkt, die bedeutendsten derselben erscheinen in neuen Auflagen, um sie der Vergessenheit zu entreißen.

Wie steht es mit einer Lebensbeschreibung? Diese Frage ist von verschiedenen Seiten her an mich gerichtet worden. Die im Jahre 1867 erschienene von Langenberg abgefaßte Schrift gewährt in drei Teilen, die zusammen 37 Bogen umfassen, einen Überblick über alle bedeutsamen Ereignisse seines Lebens, wie über den Reichtum seiner schriftstellerischen Thätigkeit. Aber ein Bild seines Lebens und Wirkens, besonders als Seminar-Direktor in Berlin, wie es vielen wünschenswert erscheint, ist bis jetzt noch nicht vorhanden; man hat es seinen Anhängern und Freunden überlassen, sich dasselbe allein zusammenzustellen. Der Grund davon liegt nahe. Das

Leben eines Menschen zu schildern ist keine leichte Aufgabe, besonders das eines Schulmannes, das nur wenig an die Öffentlichkeit tritt, dessen erhebendste Momente sich in ein Heiligtum zurückziehen, wo er außer den unmündigen Kindern, oder jungen, noch unerfahrenen Leuten keinen Zeugen seines Wirkens hat.

Wer hätte ein Leben Diesterwegs auch schreiben sollen? Seine Vorgesetzten, die ihn fast nur vom grünen Tisch aus kannten, höchstens bei öffentlichen Prüfungen ihn beobachteten, deren Wert mit Recht als ein zweifelhafter betrachtet zu werden pflegt; oder hätten sie aus gelegentlichen Besuchen ihn beurteilen sollen, die nicht immer zu den angenehm überraschenden gehören? Ein solches Bild würde merkwürdig ausgefallen sein. — Hätte er selbst eine Darstellung seines Lebens schreiben sollen? An der Absicht hatte es nicht gefehlt, jedenfalls aber an Zeit, und in den späteren Jahren an rechter Freudigkeit. Übrigens konnte er wie Alexander von Humboldt sagen: „Mein Leben liegt in meinen Werken." Und Bruchstücke zu einer Schilderung seines inneren Lebens finden sich reichlich in seinen Schriften zerstreut. — Oder hätte einer seiner Schüler es unternehmen sollen, das Bild des Meisters zu zeichnen, vielleicht gar in einer Zeit, wo das Urteil noch nicht hinlänglich gereift ist, um eine hervorragende Erscheinung zu begreifen, und wo die Besorgnis vor dem Mangel an Kraft für die zu lösende Aufgabe sich höchstens auf einzelne gelegentliche Äußerungen beschränkt haben würde? Das Resultat ist bekannt: die meisten haben geschwiegen.

Wenn dessenungeachtet ich als einer seiner ältesten Berliner Schüler, und von denen, die mit ihm zugleich in die Anstalt eintraten, der einzige noch lebende, es unternehme, das Andenken meines hochverehrten Lehrers zu erneuern, so treibt mich dazu ein doppeltes Verlangen. Seit nunmehr zwei Jahren in den Ruhestand versetzt, kam es mir zunächst darauf an, die mir

vergönnte Muße in würdiger Weise auszufüllen, und anderseits hatte ich während eines 53jährigen Amtslebens eine Menge von Erfahrungen gemacht, von denen ich mir sagen konnte: Auch an dich hat man Forderungen gestellt, bei denen du gegen deine Natur ankämpfen solltest; auch du hast Ähnliches gelitten und bist imstande, dem wackeren Kämpfer so manches nachzufühlen. Somit war meiner Sehnsucht nach einer angemessenen Beschäftigung ein Feld eröffnet, welches dem Alter, das ja wesentlich von Erinnerungen zehrt, nur willkommen sein kann. Nicht nur meinem ehemaligen Lehrer den Zoll der Dankbarkeit zu entrichten, sondern auch von meinem eigenen Thun und Handeln mir Rechenschaft abzulegen, das sind die Grundempfindungen, welche mich bei Abfassung der vorliegenden Arbeit geleitet haben.

Wem die Beurteilung eines Prachtbaues übertragen ist, der wird seine Aufmerksamkeit nicht bloß auf diejenigen Teile richten, welche der nächsten Umgebung zur Zierde gereichen, sondern er wird auch das Fundament, bei dessen Herstellung die Bauleute ja am längsten zu verweilen pflegen, einer sorgfältigen Prüfung unterwerfen. Äußerlich macht es sich ja wenig bemerkbar; aber der Bauverständige beachtet es, weil er seine Bedeutung zu würdigen versteht. Nicht anders ist es mit der Volksschule. Wie ein großer Bau eine Reihe von Phasen seines Verlaufs hat, so hat auch die deutsche Schule ihre Geschichte, und es ist eine anziehende Beschäftigung, den inneren Entwickelungsgang derselben zu verfolgen. Ehemals drohte man den Kindern mit der Schule, und ihre Furcht vor dem engen Lehrzimmer und dem gestrengen Herrn Schulmeister war nicht unberechtigt. Jetzt *verlangen* die Kinder danach, etwas zu lernen; man sieht sie eilig und mit Lust nach der Schule gehen; kleinere Kinder spielen Schule, denn sie leben und weben in ihr; ältere Geschwister unterstützen die jüngeren bei ihren Arbeiten; nnd nehmen wir ein Zeitungs-

blatt zur Hand, so lesen wir fast Tag für Tag von Vereinigungen ehemaliger Schüler der einen oder der anderen Anstalt, der sie eine freundliche Anhänglichkeit bewahrt haben. Und die Eltern, die ihr Teuerstes der Schule anvertrauen, nehmen das alles als selbstverständlich hin, ohne sich um das innerste Wesen derselben genauer zu bekümmern, ohne der großen Hauptaufgabe des Lehrers, durch den Unterricht zu erziehen, die gebührende Anerkennung zu zollen.

Unter so bewandten Umständen ist es wohl gerechtfertigt, in einer Zeit, wo alles von einem Manne spricht, der schon seit einem Vierteljahrhundert im Grabe ruht, die Blicke der Beteiligten auf den Entwickelungsgang der Schule, besonders aber auf ihre jüngste Neugestaltung hinzulenken. Reformen kommen gewöhnlich von unten, das ist eine Thatsache, die sich auch unter uns auf pädagogischem Gebiete zugetragen hat; denn ohne Zweifel darf man Diesterweg das Verdienst zuschreiben, der deutschen Volksschule ihren gegenwärtigen Charakter gegeben und das Berliner Seminar zu einer Musteranstalt für die Bildung deutscher Lehrer erhoben zu haben. Er selbst bezeichnete sich als einen Schüler Pestalozzis, ging aber über ihn hinaus, indem er die Ideen, welche den edlen Schweizer innerlich verfolgten, klar zu stellen und auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände zur Anwendung zu bringen suchte. Ohne Kampf gegen das Herkommen war dies nicht möglich, und Diesterweg gehört in der That zu den Männern, deren Bedeutung für das geistige Leben ihrer Zeit erst nach ihrem Tode zu richtiger Würdigung zu gelangen pflegt.

Die Schrift, welche ich hiermit Lehrern und Schulfreunden übergebe, ist eine Gelegenheitsschrift, die nur auf den zu Feiernden hinweisen, einigermaßen mit ihm bekannt machen soll. Sie mit dem Scheine eines gelehrten Apparats, besonders mit einem Reichtum von Fußnoten auszustatten, war nicht meine Absicht; eine übersichtliche Angabe der benutzten Quellen

möge daher genügen, um dem Leser zu sagen, worauf meine Darstellung sich gründet.

Außer bekannteren geschichtlichen Werken, wie: Ed. Heinels Geschichte des Preußischen Staates und Volkes, Danzig bei Gerhard; W. Pierson, Preußische Geschichte, Berlin bei Stilke; Wolfg. Menzel, Geschichte der Deutschen, Stuttgart bei Cotta, sind besonders zu Rate gezogen worden: K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, Cöthen bei Schettler; Fr. Ed. Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens, Berlin bei Oppenheim; Diesterweg, Heinrich Pestalozzi, ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste. Berlin 1845, gedr. bei G. Schade; Diesterweg, Kalisch und Maßmann, die Feier des hundertsten Geburtstages Pestalozzis, Berl. Vossische Buchhandlung 1845; Diesterwegs Rheinische Blätter, seine Jahrbücher für Lehrer und Schulfreunde, desgl. seine Ausgewählten Schriften; Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena bei Mauke; K. Schultze, Nachrichten über das Königliche Seminar für Stadtschulen in Berlin. Festschrift für das Jahr 1881; Prof. Dr. Muret, Geschichte der Luisenschule, Berlin 1888; Lommatzsch, Geschichte der Dreifaltigkeitskirche im Zusammenhange mit der Berliner Kirchengeschichte, eine Festschrift, welche Licht über manche schwere Kämpfe verbreitet, die Diesterwegs Leben teils getrübt, teils verklärt, dafür aber auch unvergeßlich gemacht haben.

Allen diesen Werken bin ich zu lebhaftem Danke verpflichtet, ebenso wie manchen Ideen und Bemerkungen, die Diesterweg mir gesprächsweise mitgeteilt und die ich gelegentlich mit eingeflochten habe. So möge denn die Schrift dem Zwecke dienen, zu welchem sie bestimmt ist. Bei Abfassung derselben sind mir oft die Worte aus Goethes Iphigenie (I, 3) vor die Seele getreten: „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt, der froh von ihren Thaten, ihrer Größe den Hörer unterhält.“ Das war meine Absicht; einen Beitrag zur Festfeier

zu liefern war mir innerstes Bedürfnis. Tüchtige Lehrer, die durch Diesterweg gebildet worden, haben ihn täglich gefeiert in ihrem Amt, in ihrem Beruf. Ihre Zahl wird immer kleiner, und nur wenige seiner unmittelbaren Schüler werden sich an der Säkularfeier beteiligen; groß dagegen ist die Zahl derer, die nur von ihm gehört und gelesen haben und doch zu seinen Jüngern gehören. Möchten sie sich nicht an einer Jubelfeier genügen lassen, sondern seinem Beispiele folgen und, wie er, tapfer sein im Streben, im Dulden, im Handeln!

Berlin im März 1890.

Ludwig Rudolph
Oberlehrer a. D.

Inhaltsverzeichnis.

Früchte verlangst Du vom Leben? Sie können allmählich nur reifen.
Faß' es *real* nur erst *an*; *ideal* faß' es dann *auf*.

L. R.

Einleitung.

„Verzeiht! es ist ein groß Ergötzen,
Sich in den Geist der Zeiten zu versetzen,
Zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht,
Und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht."

Diese Bitte um Verzeihung möchte der Verfasser zunächst aussprechen, wenn er jetzt mehr der Erinnerung als dem Wirken für die Gegenwart lebt. Weist der Dichter uns nun auch allen Ernstes auf die Gegenwart hin, wenn er sagt:

„Erquickung hast du nicht gewonnen,
Wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt."

so ist es doch immerhin eine frohe Erinnerung, sich das Bild hervorragender Persönlichkeiten zurückzurufen, die anregend und fördernd auf uns gewirkt, die es verstanden haben, geistiges Leben in uns zu wecken, und denen es gelungen ist, zu einem glücklichen und erfolgreichen Wirken in unserm Berufe den einzig sicheren und zuverlässigen Grund zu legen.

Wie Pestalozzi, der Vater verlassener Kinder, in dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts, so ist Diesterweg, der Meister in der Unterrichtskunst, in der ersten Hälfte des gegenwärtigen wie ein leuchtendes Meteor an dem pädagogischen Himmel unseres Vaterlandes aufgegangen. Und wie Pestalozzi, der Menschenfreund, wie es wenige gegeben, durch die Klarheit seiner Erkenntnis in der Entwickelung der Kindesnatur sich ein unvergängliches Verdienst um die Menschheit erworben: so darf Diesterweg, der Erbe seiner pädagogisch-didaktischen Anschauungen, gerechten Anspruch auf den Dank aller deutschen Lehrer, so wie aller derjenigen machen, denen das Wohl unserer deutschen Jugend am Herzen liegt.

Daß Diesterweg vor allen Dingen ein deutscher Mann war, wird jeder zugeben, der ihn näher gekannt hat; daß er deutsches Wesen in der Erziehung überall betont und beharrlich dafür kämpft, beweist jede seiner Schriften; und daß er seinem Hauptwerke keinen schöneren Titel geben konnte, als „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ werden alle gerechtfertigt finden, die sich eingehend mit demselben beschäftigt haben.

Es wird daher nicht auffallen, wenn wir uns zunächst nach dem umsehen, was auf deutschem Grund und Boden für Erziehung und Unterricht überhaupt geschehen ist.

Erster Abschnitt.

Die vorchristliche Zeit.

Ohne griechische und römische Schriftsteller wäre unsere Kenntnis von der Lebensweise und den Sitten der alten Deutschen in undurchdringliches Dunkel gehüllt. Besonders sind es Cäsar, Plinius, Tacitus, der Dichter Lucanus und der Geschichtschreiber Florus, denen wir einige Nachrichten verdanken. Zwar finden wir bei allen meist nur wenige Zeilen, in denen sie von unsern Altvorderen sprechen, aber sie sind genügend, um uns ein Bild des frühesten Zustandes unseres Vaterlandes zu entwerfen.

Die Söhne des Waldes, der Deutschland von dem Fuße der Alpen bis an die Dünen des Baltischen Meeres bedeckte, waren ein Jägervolk, das Ackerbau nur um der unentbehrlichen Nahrung willen trieb. Von Dörfern war noch keine Spur vorhanden; die Familien saßen auf einzelnen Höfen, wo sie in elenden, zum Teil fahrbaren Hütten ihre Wohnung hatten. In der Nähe derselben befanden sich die höchst dürftig bebauten Felder, deren Bestellung den Frauen und dem Gesinde überlassen war. Der freie Mann suchte seine Beschäftigung außerhalb des Hauses; die angeborene Überfülle von Kraft drängte ihn zu Thaten. Jagd und Krieg waren es daher, die er teils aus Lust, teils aus Gewohnheit trieb. Kehrte er heim, so ruhte er auf seiner Bärenhaut oder schmiedete seine Waffen, was auch die edelsten

Helden selber thaten. Mit Schwert und Lanze erwehrte man sich der Tiere des Waldes, zog man gegen den Feind, und zwar wurde meist zu Fuß gekämpft. Hier und da bediente man sich auch der Pferde, doch ritt man sie ohne Sattel. Furcht kannten die Deutschen nicht; mit Gesang zogen sie in den Krieg, und bei ihren Festen erscholl der Ruhm der gefallenen Helden.

Lebten auf diese Weise die einzelnen Familien in einem einfachen Naturzustande, so bestand doch zwischen den Stammesgenossen bereits ein geselliger Verkehr, ja ein gesellschaftlicher Verband. Gemütlichkeit und Treue bildeten die Grundlage der gern erwiesenen Gastfreundschaft, schlichter Verstand und unverdorbenes Wesen die Stütze ihrer Beratungen. Handelte es sich dagegen um kriegerische Unternehmungen, dann traten List und Verschlagenheit als anderweitige Charaktereigentümlichkeiten hervor, wie denn auch Roheit und Barbarei im Kriege selbst nicht zu den Seltenheiten gehörten. Selbständigkeit und Unabhängigkeit, das waren die Zielpunkte, die der Deutsche bei allen seinen Unternehmungen im Auge hatte. Der freie Mann gab auf seine Ehre mehr als auf sein Leben. Lucanus sagt in dieser Beziehung: „Die Freiheit ist ein deutsches Gut;“ und der auf den Dichter sich stützende Florus: „Es ist ein Wunder, daß die Deutschen von Natur schon haben, was die Griechen mit aller Kunst nicht erreichen.“ Freie Selbstbestimmung also, die sich gleichwohl zu beschränken verstand, war schon in den ältesten Zeiten der Hauptgrundsatz, den man in seinen Beratungen zur Geltung zu bringen suchte. Bei zunehmendem Monde versammelte man sich nachts unter freiem Himmel, bewaffnet indes wie im Lager. Man opferte und schmauste, trank Met und Bier dazu und tauschte während der Mahlzeit seine Gedanken aus. Aber erst am andern Morgen traten die Männer in einen Kreis zusammen und faßten ihre Beschlüsse, so daß Tacitus sehr bezeichnend sagt: „Sie beratschlagen, wenn sie sich nicht verstellen mögen, und sie beschließen, wenn sie nicht irren können.“ Zum Wort wurde jeder zugelassen, da jeder dem andern gleich galt. Nur dem Priester stand es zu, Ruhe zu gebieten, wenn es beim Wortgefecht zu lebhaft herging. Ihm gehorchte man, denn gute Sitten vertraten hier die Stelle guter Gesetze. An Priestern fehlte es also nicht. Und sagt Tacitus da, wo er den Römern die Deutschen als Sittenspiegel vorhält: „Niemand lacht dort über Laster,“ so erinnern wir uns dabei, daß der Germane an einen „Allvater,“ an ein höchstes Wesen glaubte, dem er in frommer

Scheu sich beugte, und das in allen deutschen Zungen mit dem Namen „Gott“ bezeichnet wurde. Wenn ihm dasselbe mit seinen verschiedenen Eigenschaften in selbständigen Persönlichkeiten vor die Seele trat, so daß sein Gott zu mehreren Göttern ward, die man an bestimmten Stellen in heiligen Hainen verehrte, so war doch jeder freie Mann in seinem Hause sein eigener Priester. Furchtlosigkeit im Kampfe und Ehrfurcht vor dem höchsten Wesen waren also die ursprüngliche Quelle eines geflügelten Wortes, das wir einem der kernigsten Charaktere der neuesten Zeit verdanken: „Wir Deutsche fürchten Gott und sonst nichts in der Welt.“

Bei einem Naturvolk ist die Erziehung eine Arbeit der Natur, welche nicht nur die älteste, sondern allezeit auch die beste Erzieherin der Menschen gewesen ist. Die alten Deutschen verstanden ihre Winke. Bei der Geburt wurden die Kinder in kaltes Wasser getaucht und mußten auch später sich gewöhnen, Hitze und Kälte zu ertragen. Die Kleidung war schlicht und einfach, die Kost mäßig, die Behandlung ernst und streng. Gab man doch beim Setzen von Grenzsteinen den Kindern Ohrfeigen, damit sie den Platz nicht vergäßen, eine Art Denkzettel, die also sehr alten Ursprungs ist. Bis zum siebenten Jahre blieben sämtliche Kinder unter der Obhut der Mutter, wo sie gemeinsam mit denen der Sklaven aufwuchsen, umsomehr als man diese durchaus gut zu behandeln pflegte. Nach dem siebenten Jahre übergaben vornehme Eltern ihre Söhne Verwandten oder Freunden zur Erziehung. Nunmehr lernten die Knaben ringen und schwimmen, und, wenn sie Jünglinge geworden waren, nackt zwischen Lanzenspitzen und bloßen Schwertern tanzen, wobei sie sich vor Verletzungen in acht nehmen mußten. Den erwachsenen Jüngling machte man in feierlicher Weise vor dem Volke wehrhaft; bei einzelnen Stämmen trug jeder so lange einen ehernen Ring um den Arm, bis es ihm gelang einen Feind zu erschlagen. — Die Erziehung der Töchter war ausschließlich Sache der Mutter. Auch diese war ernst und streng, vor allem auf fromme Sitte, besonders auf Bewahrung der Keuschheit bedacht, eine Tugend, die übrigens durch die häusliche Abgeschiedenheit in der Waldeinsamkeit wesentlich unterstützt ward. Außer der Sorge für die Wirtschaft war die Hausfrau mit der Verfertigung der Kleider beschäftigt; auch die edelsten Frauen webten die Anzüge für sich und die Ihrigen mit eigener Hand. An Ehre standen die Frauen den Männern gleich. In mancher Beziehung wurden sie sogar als höhere Wesen angesehen, in denen man etwas Heiliges und Pro-

phetisches vermutete. Die Keuschheit wurde besonders hoch gehalten; daß nach geschlossener Ehe der jungfräuliche Kranz mit einer Haube vertauscht wurde, ist eine uralte Sitte. Hatte eine Frau einen Eid zu leisten, so legte sie die Hand aufs Herz; Männer schwuren bei ihrem Bart. Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, daß Kenntnis der Runen, deren Deutung Sache der Priester war, einen Teil der weiblichen Bildung ausmachte; dem Manne kam eine Beschäftigung mit solchen Dingen weibisch vor.

Zweiter Abschnitt.

Von der Völkerwanderung bis zu den Kreuzzügen.

Dem Hange zu freier Selbstbestimmung gegenüber war inzwischen eine neue Macht ins Dasein getreten, welche die Aufgabe hatte, das Volk über seine bisherigen Zustände zu erheben, um es der sittlichen Freiheit entgegenzuführen. Es war das Christentum, das wir als den Hauptquell der nachfolgenden geschichtlichen Entwickelung zu betrachten haben. Von Palästina aus hatte es sich durch die Sendboten seines Stifters nach Kleinasien, Griechenland und Italien verbreitet, und der grausamsten Verfolgungen ungeachtet so tief Wurzel geschlagen, daß Kaiser Konstantin der Große es im vierten Jahrhundert zur Staatsreligion erheben konnte. Was das weströmische Reich betrifft, so fiel es infolge des Sturmes der Völkerwanderung allerdings in Trümmer. Germanische Stämme waren es, die ihm ein Ende machten. Den verworrenen bürgerlichen Zuständen Italiens konnten die Sieger freilich keinen Geschmack abgewinnen; die Religion der Besiegten indes nahmen sie an. Die Folgsamkeit, welche sie ihren heidnischen Priestern erwiesen, übertrug sich jetzt unwillkürlich auf die christlichen Geistlichen, und so wurde gerade durch die Deutschen der Grund zu einer Priesterherrschaft gelegt, die nach und nach zu immer größerer Gewalt heranwuchs. Im fünften Jahrhundert waren die Patriarchen zu Konstantinopel und Rom bereits die angesehensten.

Bei einer Religion, die sich auf heilige Bücher gründet, gehört Kenntnis einer Schrift zu den wesentlichsten Erfordernissen. Ulfilas,

Bischof der Goten, ersann eine solche. Sie bestand in einem Alphabet, bei dem er die in allen germanischen Stämmen übliche Runenschrift zu Grunde legte. In dieser lieferte er die erste Bibelübersetzung, mittels deren die Bekehrung der meisten deutschen Volksstämme, schließlich auch die der Franken, vorbereitet wurde. Dem Beispiel ihres Führers Chlodwig folgend, der, nachdem er durch den Sieg bei Soissons (486) den letzten Überrest der römischen Herrschaft vernichtet, und in der Schlacht bei Zülpich (496) auch die Allemannen besiegt hatte, sich taufen ließ, wurde das gesamte nunmehr geeinigte Franken dem Christentum gewonnen und bald auch der kirchlichen Gewalt unterworfen. Vollends geschah dies, als Pipin (741—768) von dem Papste Zacharias zur Annahme der Königswürde für berechtigt erklärt und durch den heiligen Bonifacius feierlich gesalbt worden war. Daß er hierauf dem Nachfolger des Zacharias, dem Papste Stephan II., das den Longobarden entrissene Gebiet als Eigentum überließ, war ein Akt der Dankbarkeit, und wenn Karl der Große diese Schenkung später bestätigte, so wurde der Papst hierdurch ein weltlicher Fürst unter fränkischer Hoheit, nicht aber ein Erbe des Apostels Petrus, der, als er unter Kaiser Nero den Kreuzestod starb, wohl nichts weiter zurückgelassen hat als seine Ketten und seinen Mantel.

Hatte das Papsttum als solches nun auch eine hohe Stufe äußeren Ansehens erlangt, so bedurfte es doch einer Stütze, um eine wirklich weltbeherrschende Macht zu werden. Diese Stütze bot ihm das schon längst entstandene Mönchswesen. Von Ägypten aus hatte sich nämlich das Klosterleben nach Westen, besonders nach Italien und Gallien hin ausgebreitet. Der eigentliche Gründer des abendlichen Mönchstums, Benedikt von Nursia (geb. 480, † 543) hatte den ersten Orden gebildet, aus welchem Lehrer des Ackerbaues, des Handwerks und der Wissenschaften hervorgingen. Der Achtung vor ihrem Streben wie vor ihren Kenntnissen war die Kampfeslust der Deutschen jetzt gewichen und Neigung zu geistiger Beschäftigung erwacht. Den schlichten Männern, welche die Kraft hatten, allem irdischen Wohlleben zu entsagen, nur um dem religiösen Bedürfnis der Menschheit zu dienen, lernte der Einzelne in dem Bewußtsein seiner eigenen Unvollkommenheit sich beugen. Und war die äußere Unterwerfung anfangs auch noch mit innerer Auflehnung gegen ungerechtfertigten Druck gepaart, so bildeten auf der anderen Seite doch Glaube und Aberglaube die siegreichen Mächte, mittels deren die Priester-

gewalt das Volk sowohl wie seine Herrscher in ihren Banden hielt. So geschah es denn, daß man der Gegenwart mit ihren vielfachen Wirren und Händeln vergaß, daß die Erinnerung an die unvollkommenen Zustände der Vergangenheit und die Hoffnung auf eine glücklichere Zukunft das ganze Denken in Anspruch nahm, mit einem Worte, daß aus dem romanischen Formenwesen jene sinnige Romantik sich entwickelte, welche dem Mittelalter sein eigentümliches Gepräge gab. Die Blüte dieser Richtung fand ihren Ausdruck in der echt deutschen Erscheinung des Ritterwesens. War in früheren Zeiten Tapferkeit an sich die Zierde des Mannes, so wurde sie nunmehr zum Schutze des Schwachen geübt; war es sonst die bloße Lust am Kampfe, um deren willen man auszog, seine Stärke zu erproben, so stellte man sich jetzt die Aufgabe, Bedrängten zu ihrem Rechte zu verhelfen; und kam, wie bei den Kreuzzügen, die Heiligkeit einer großen Sache dazu, dann war es natürlich, daß die Kampfeslust zu frommer Begeisterung sich steigerte, die dem Unternehmen eine höhere Weihe gab.

Wie stand es nun mit der Volkserziehung in dieser ersten Hälfte des Mittelalters? Hatte das Christentum, insoweit es gepredigt wurde, von Südosten her seinen Einzug gehalten, so kam das, was wir als Unterricht anzusehen pflegen, den Deutschen seinem Wesen nach von Nordwesten her. Beda, ein angelsächsischer Mönch, mit dem Beinamen Venerabilis, hatte sein Kloster zu Wearmouth im nordöstlichen England zwar niemals verlassen; aber Tausende von Schülern, die zu Anfang des achten Jahrhunderts, durch den Ruf seiner Gelehrsamkeit angelockt, zu ihm geströmt waren, kehrten zurück, um die Früchte des geistigen Erwerbs nach Frankreich und Deutschland zu bringen. Eine Menge theologischer Schriften und anderer wissenschaftlicher Werke des ehrwürdigen Meisters wanderten mit ihnen dem Festlande zu, wo sie in den meisten Klöstern Leser und Abschreiber fanden; ja, man darf behaupten, daß sie die Quelle wurden, aus der fast alle pädagogischen Schriftsteller des Mittelalters geschöpft haben. Von noch größerer Bedeutung für Deutschland aber wurde Winfried, ein Zeitgenosse Bedas. In der ersten Hälfte des achten Jahrhunderts war es, als Winfried, nachmals Bonifacius genannt, seine Thätigkeit begann, die bald von dem wunderbarsten Erfolge gekrönt ward. Überall errichtete er Klöster für die Geistlichen mit Bildungsstätten für die Jugend, unter denen die Pflanzschule künftiger Heidenbekehrer zu Fulda eine der berühmtesten wurde. Ihm besonders ist es zu danken, daß das Evangelium in Deutschland sich

ausbreitete, und mit Recht hat die dankbare Nachwelt diesem größten Wohlthäter unseres Volkes zu Altenberga zwischen Dietharz und Friedrichrode, dort, wo die von ihm erbaute Johanniskirche gestanden haben soll, ein Denkmal errichtet. Ein zehn Meter hoher Leuchter aus Sandstein, von einer emporlodernden Flamme gekrönt, bezeichnet seit dem Jahre 1811 die Stelle, wo der ruhmgekrönte Apostel der Deutschen sein segensreiches Werk begann.

Ist das Reich des Weltheilandes nun auch nicht von dieser Welt, so hat es die Stütze irdischer Macht doch nie verschmäht; im Gegenteil sie war ihm oft willkommen. Dies zeigte sich auch jetzt. Was fünf Jahrhunderte zuvor Konstantin der Große für das Morgenland geworden, das wurde Karl der Große jetzt für das Abendland; er erhob das Christentum für die unter seinem Zepter stehenden Ländergebiete zur Staatsreligion. Und damit dies in Wahrheit geschähe, wandte er sich an die Geistlichen, die einzigen, die damals im Besitz aller Kenntnisse waren. Gelehrte Männer, wie Eginhard, Paul Warnefried und Alkuin, lebten an seinem Hofe; ihnen verlieh er Bistümer und setzte sie zu Aufsehern über die Schulen ein; von Rom ließ er Gesanglehrer kommen, um für Verbesserung des Kirchengesanges zu wirken; auch war er der erste, der den Geistlichen die Forderung stellte, in deutscher Sprache zu predigen. Eine Sammlung deutscher Heldenlieder entstand auf seine Veranlassung; ja, der Mann, der erst im Alter schreiben lernte, versuchte sich persönlich an der Zusammenstellung einer deutschen Grammatik. Förderung der Bildung seines Volkes schien ihm notwendig, wenn es für das Christentum gewonnen werden sollte; es war das Wehen göttlichen Geistes, welches er in Kunst und Wissenschaft ahnte. Die Wohlthat desselben allen seinen Unterthanen zu teil werden zu lassen, war das Hauptziel seines Strebens, so daß er keinen Anstand nahm, da, wo man seinen Absichten trotzig widerstrebte, wie bei den Sachsen, selbst zum Schwerte zu greifen, um die bereits Besiegten nun auch dem christlichen Glauben zu unterwerfen.

Das Staatsgebäude, welches Karls des Großen Heldengeist aufgeführt, konnte zerfallen; der Sinn, in dem er es gegründet, sollte mit seinem Abscheiden nicht sogleich erlöschen. Unmittelbar nach seinem Tode wirkte zu Fulda Alkuins großer Schüler, Rhabanus Maurus. Weniger durch Eifer und Rührigkeit nach außen, als

durch liebenswürdige Freundlichkeit seines Wesens berühmt, war er in der That der erste eigentliche Schulmann in Deutschland. Ihm besonders ist es zu danken, daß Kaiser Karls Bemühungen von den segensreichsten Folgen gekrönt wurden, unter andern auch durch Otfried, einen seiner Schüler, der in seiner „Krist“ betitelten Evangelienharmonie um 868 das älteste bekannte hochdeutsche Gedicht verfaßte und hierdurch die erste Anregung gab, das Deutsche zur Schriftsprache auszubilden.

Mit der Kultur geht es aber nirgend im Sturmschritt vorwärts; jedes ausgestreute Samenkorn bedarf einer gewissen Zeit, um zu reifen. Unter den sächsischen Kaisern, deren Reihe mit Heinrich I. beginnt, wurden allerdings gelehrte Männer zu Bischöfen berufen; aber die vielfachen Unruhen, welche die Thatkraft der Herrscher nach außen in Anspruch nahmen, brachten es mit sich, daß mildere Sitten sich fast nur auf die Klöster beschränkten, wo man vor der rohen Gewalt jener Zeit allein eine sichere Zuflucht fand. Auch unter den fränkischen Kaisern, welche gegen das Bestreben der Kirche, sich von der weltlichen Macht unabhängig zu machen, einen immer heftiger werdenden Kampf zu führen hatten, war feinere Bildung nur an den Höfen zu finden, während es mit der Volksbildung selbst in den Städten noch traurig genug aussah. Denn wenn uns auch berichtet wird, daß in den Klosterschulen Mädchen durch Nonnen unterrichtet und erzogen wurden, und daß diese sich selbst jüngerer Knaben, besonders aus ihrer Verwandtschaft, annahmen, so ist dabei doch nicht zu vergessen, daß die Klosterfrauen in der Regel aller Schulkenntnisse entbehrten, ihre Erziehung also von keiner Bedeutung sein konnte. Eine Nonne wie Roswitha zu Gandersheim im Braunschweigischen, von der wir hören, daß sie zu Ende des zehnten Jahrhunderts lateinische Komödien schrieb, um die des Terenz zu verdrängen, war eben nur eine Ausnahme. Was die Töchter von Bauern und Bürgern in den Klöstern lernten, war nichts anderes als spinnen, weben und Gewänder schneiden.

Dritter Abschnitt.

Von den Kreuzzügen bis zur Reformation.

Hatten die Deutschen das Christentum auch aufgenommen, so konnte die römische Form, in der es ihnen entgegengebracht worden war, sie auf die Dauer doch nicht befriedigen. Nach und nach mußte sich das innerliche Sträuben gegen den geistlichen Druck auch äußerlich kundgeben, und zwar waren es das Rittertum und das Bürgertum, welche diesen Kampf aufnahmen.

Die Art, wie das Rittertum den Geist der christlichen Religion erfaßt hatte, offenbarte sich am deutlichsten in der Erziehung der männlichen Jugend, wobei es zunächst auf Veredelung des Sinnes ankam. War der Knabe neben dem Unterricht im Christentum in der Handhabung kindlicher Waffen geübt worden, so wurde er mit Ablauf des vierzehnten Lebensjahres von seinen Eltern in feierlicher Weise zum Altare geführt, um fortan eine neue Laufbahn, die der Knappen einzuschlagen. Mit einem Backenstreich, dem letzten, den er sich gefallen lassen durfte, wurde ihm von dem Priester der Degen angelegt, worauf er in den Dienst eines Ritters trat, um in dessen Hause edlen Anstand und feine Sitte zu lernen, besonders aber sich unter seiner Leitung in der regelrechten Führung der Waffen zu üben. War dieses Ziel erreicht, dann wurde ihm mit dem Ritterschlage die ritterliche Würde erteilt, wobei er das Gelübde abzulegen hatte, sein Leben fortan dem Rechte, der Wahrheit und der Kirche zu weihen. Auch den Frauen gegenüber hatte er die durch die herkömmliche Sitte festgestellten Formen streng zu beobachten; fanden doch Frauenliebe und Minnedienst in dem Marienkultus ihre höhere Weihe, ihre himmlische Verklärung. Somit war es denn auch zu begreifen, daß Rittertum und Kirche in den Kreuzzügen einen gemeinsamen Triumph feiern konnten.

Anders sah es bei dem Bürgertum aus. Dadurch daß die süddeutschen Städte die aus dem Morgenlande bezogenen Waren den nördlichen Gegenden zuführten, fingen Handel und Wandel immer mehr an zu blühen. Mit der zunehmenden Länder- und Völkerkunde verband sich bald genug eine Erweiterung des Blicks, die ein mehr sinniges Auffassen aller Lebensverhältnisse und demgemäß auch hier

eine Verfeinerung der Sitten zur Folge hatte. Je mehr sich also die Kirche bestrebte, die Gemüter für die Einheit des Glaubens gefangen zu nehmen, desto mehr mußte die Auflehnung gegen ihre Mißbräuche sich steigern. Es war daher ganz natürlich, daß hier und da Sekten sich bildeten, wie die der Waldenser und Albigenser, deren blutige Verfolgung in weiten Kreisen gerechte Entrüstung hervorrief. Um so ängstlicher mußte nun die Kirche darauf bedacht sein, ihr Ansehen wieder zu befestigen. Die Mittel, deren sie sich hierzu bediente, waren freilich nicht etwa das Streben nach Versöhnung ihrer Anschauungen mit der fortgeschrittenen Bildung, auch nicht Erhöhung des Eifers in der Erfüllung ihrer sittlichen Pflichten, sondern ein Haschen nach Außendingen, die dem tieferblickenden Bürger unmöglich genügen konnten, dem blödsichtigen großen Haufen jedoch zu Staunen und Bewunderung Anlaß gaben.

Es waren nämlich die Bettelorden, die im Gegensatz zu dem Glanz und dem Überfluß der Kirche sich jetzt bildeten, die den Zusammenbruch der geistlichen Macht allerdings vorläufig aufhalten, nicht aber ihn völlig verhüten konnten. Franz von Assisi in Umbrien und Dominikus von Calarvejo in Altkastilien, zwei Mönche, welche von dem Grundsatz ausgingen, die Großen durch Demut und Hochachtung, die Geringen durch Worte und Beispiel zu gewinnen, bildeten im 13. Jahrhundert unter päpstlicher Autorität zwei Orden, die schnell an Ausbreitung gewannen. Franziskaner und Dominikaner, wie sie nach ihren Stiftern sich nannten, hatten das Gelübde gänzlicher Armut abzulegen. Infolge dessen nahm sich das Volk ihrer an, und zwar zum Teil in so eifriger Weise, daß sie mit Gütern und Vermächtnissen reichlich bedacht wurden. Wie viel hiervon nach Rom floß, das freilich blieb dem Volke verborgen.

Unter so bewandten Umständen sah es mit der Volksbildung allerdings bedenklich genug aus. Die Dom- und Stiftsschulen, welche neben den Klosterschulen entstanden waren, gerieten mehr und mehr in Verfall. Der trockene und geistlose Religionsunterricht, welchen man in denselben gab, beschränkte sich auf Legenden und Heiligengeschichten, die mit dem, was das Leben bot, in gar keinem Zusammenhange standen; kurz, wer die Augen offen hielt, mußte bemerken, daß die Jugend nicht vorwärts sondern rückwärts kam.

Solches waren die Zustände unseres deutschen Volkes während der Kreuzzüge; und worin bestand deren Erfolg? Aus frommem Wahn unternommen, waren sieben Millionen Christen im Kampfe gegen die

Sarazenen gefallen; ja, ungeheure Scharen von Knaben, von der allgemeinen Begeisterung fortgerissen, waren aus Frankreich und Deutschland ausgezogen, um den Ungläubigen den Besitz des heiligen Grabes streitig zu machen. Wenige nur waren über die Alpen nach Italien gelangt, wo sie meist auf elende Weise umkamen; an dreißig Tausend freilich hatten Marseille erreicht, wo sie aber, durch das Versprechen unentgeltlicher Überfahrt nach Palästina auf die Schiffe gelockt, bald darauf als Sklaven nach Afrika verkauft wurden. Das war die Art, wie Diener der Kirche sich der unreifen deutschen Jugend annahmen.

War Jerusalem nun auch nicht erobert worden, so hatten die Kreuzzüge doch auch ihre guten Folgen. Durch die erhöhete Lebensthätigkeit, welche die Massen in Bewegung setzte, durch die neuen Erfahrungen, die man gesammelt, hatte sich ein allgemeiner Aufschwung vorbereitet, dem die Städte ihr Aufblühen im 13. und 14. Jahrhundert verdankten. Mit der Bedeutung des Rittertums dagegen war es bald vorüber, so daß auch die alte Erziehung zur Ritterlichkeit in Verfall geriet. Höchstens wurde auf Bewahrung der Standesehre, auf Beobachtung höflicher Sitte und auf Artigkeit des Benehmens gegen die Frauen gesehen; Beschäftigung mit geistigen Dingen, wie in früheren Zeiten, wo Ritter auch Minnesänger waren, hielt man nicht mehr für angemessen. Ließen doch adelige Herren ihre Urkunden seitens des Burgpfaffen mit ihrem Namen unterzeichnen, und zwar mit dem bemerkenswerten Zusatze: „weil nach Ritterwürde des Schreibens unkundig.“

Mit dem Triumphe, den die Geistlichkeit im Bunde mit der Ritterschaft davongetragen, war es nun freilich vorbei; doch sollte dafür ein anderer, der mit der Bürgerschaft, von minder vergänglicher Dauer sein. Denn „sollte die Geschichte davon schweigen, tausend Steine würden redend zeugen.“ Es waren die herrlichen Dome mit ihren himmelanstrebenden Türmen, die Zeugnis davon geben, daß der Deutsche ungeachtet vieler neuer Wirkungskreise, die sich ihm eröffneten, doch seines Gottes nicht vergaß. Dem Herrn des Himmels auf Erden ein Haus zu erbauen, das jede andere Wohnstätte überragte, schien dem frommen Sinne eine der würdigsten Aufgaben. Natürlich gehörte hierzu nicht bloß Eifer und Beharrlichkeit; auch Kenntnisse und Wissenschaften, besonders reale Wissenschaften mußten diesem Zwecke dienen und mit demselben auch gefördert werden. Hiermit aber hielt die Geistlichkeit nicht gleichen Schritt. Das äußere Gepräge der stolzen Dome war ein echt deutsches, die Sprache, welche in

denselben erklang, war und blieb die lateinische. Hatten die Verkünder des göttlichen Wortes doch keine andere Übersetzung als die Vulgata, die den Laien ein verschlossenes Buch blieb, ja, deren Verständnis nicht einmal von allen Geistlichen gefordert wurde. Außerdem erschien die Predigt in den Kirchen von untergeordnetem Werte, während den Hauptbestandteil des Gottesdienstes die Messe bildete.

Und was nun die Schulen betrifft, so handelte es sich bei dem Unterrichte in der Religion nicht darum, die Herzen der Jugend für die göttlichen Wahrheiten zu gewinnen, sondern ihr nur das beizubringen, was man der Kirche schuldig zu sein vorgab. Lippengeplärr und äußerlicher Formendienst mahnten an das prophetische Wort Jesaias 29, 13, während die neutestamentliche Warnung Marc. 7, 6—8 außer acht gelassen wurde; ja selbst die weltlichen Wissenschaften hatten nur insoweit Wert, als sie sich dem Dienste der Kirche unterthänig machen ließen. — Dabei war die Schulzucht hart und streng; ein finsterer mönchischer Geist unterdrückte jede Regung jugendlicher Munterkeit; der Stock, die Ruthe und Straf-Fasten waren die gebräuchlichsten Zuchtmittel. Wie die Mönche sich selbst zu kasteien hatten, so wurden selbstverständlich auch die Kinder behandelt. Spiele wurden nur an bestimmten Ergötzungstagen gestattet, wo es denn natürlich um so roher und unbändiger herging. Was konnte man auch anderes erwarten von einer Geistlichkeit, die selbst entartet war, die, statt ihrer erhabenen Aufgabe eingedenk zu sein, in weltliche Händel sich mischte, und in deren Kreisen so manches vorging, was sie den Augen der Welt sorgfältig verbergen mußte. War es zu verwundern, wenn sich unter den gebildeten und gesitteten Laien vielfacher Widerspruch gegen die Anmaßungen des Kirchenregiments erhob?

Die Verbreitung neuer Meinungen im Gegensatz zu den Anschauungen der herrschenden Kirche ging übrigens nicht unmittelbar von Deutschland, sondern wiederum von England aus. John Wiklef, Lehrer der Theologie zu Oxford, war es, der zu Ende des 14ten Jahrhunderts gegen die Unterdrückung der Kirche durch das Papsttum schrieb, der gegen die Willkür der Bannflüche, gegen Mönchtum und Ohrenbeichte, gegen Heiligen- und Bilderdienst Einspruch that; der dafür allerdings von der Universität ausgeschlossen wurde, aber, von seinem Könige geschützt, ruhig auf seiner Pfarre zu Lutterworth bleiben und daselbst bis an seinen Tod (1384) lehren durfte, daß die Kirche nichts gegen die heilige Schrift vermöge. Die Deutschen,

die sich von jeher mehr gefallen ließen, die in einer dem Konzil zu Kostnitz eingereichten Denkschrift sich selbst als die „andächtige, geduldige und demütige Nation“ bezeichneten, vermochten dies nicht durchzusetzen. Ihr verdienstvoller und überzeugungstreuer Lehrer Johann Huß, der 1389 in Wiklefs Fußtapfen trat, wurde in den Bann gethan und endete 1415 auf dem Scheiterhaufen.

Es giebt ein altes Sprichwort: Hilf dir selbst, so hilft dir Gott. Von der Geistlichkeit war eine Besserung des Schulwesens nicht zu erwarten. Der Hirten- und Lehrerberuf war den meisten zu lästig; die Arbeit wurde daher Stellvertretern, sogenannten „Kindermeistern“ übertragen. Hiermit aber war der Anfang zu einem von der Kirche unabhängigen Lehrerstande gemacht, denn auch Laien, die sich eine gewisse Bildung erworben, wandten sich jetzt dem Jugendunterrichte zu. Und als nun die Bürger anfingen, nicht nur für den gewöhnlichen Hausbedarf in ihrer Sprache zu reden, sondern als sie sich entschlossen, ihre Volksgesetze und ihre Volksrechte in der ihnen geläufigen Mundart, wie in dem „Sachsenspiegel“ und in dem „Schwabenspiegel“ niederzulegen, da mußte auch der Wunsch sich regen, die Jugend in ihrer Muttersprache unterrichtet zu wissen. Daß die lateinischen Brocken den Kindern eine unverdauliche Speise waren, hatte man längst eingesehen; man gründete daher Schulen, in denen deutsch Lesen und Schreiben gelehrt wurde, und zwar fing man bei dem niederen Volke an, in welchem also zuerst das Bewußtsein von der Bildungsfähigkeit seiner Muttersprache erwachte. Bald gründete man daneben auch lateinische Schulen, doch mußte die Erlaubnis hierzu von der hohen Geistlichkeit eingeholt, ja oft mit schweren Opfern erkauft werden, besonders wenn die Stadtbehörden das Patronatrecht erwerben wollten. Meist verlangten die Geistlichen, daß nur deutsch Lesen und Schreiben gelehrt werde, die übrigen Kenntnisse aber, wie früher, in den Dom- und Stiftsschulen gesucht werden müßten. Nach und nach ging denn aber doch das Patronat auf die städtischen Behörden über. Diese ernannten dann selbstverständlich die Aufsichtsbeamten, unter denen sich gewöhnlich auch ein Geistlicher befand, d. h. ein solcher, zu dem man besonderes Vertrauen haben konnte.

Wie sah es nun aber mit der Unterrichtsmethode aus? In dieser Beziehung waren die Lehrer freilich Kinder ihrer Zeit. Das Leinenpapier war so eben erst erfunden und die Buchdruckerkunst in den ersten Stadien ihrer Entwickelung. Schulbücher, soweit es solche gab, waren daher so teuer, daß man auf Anschaffung derselben seitens

der Kinder unmöglich rechnen konnte. Die Methode in den „Schriefscholen", wie man sie sehr bezeichnend nannte, konnte also keine andere als eine Schreiblesemethode sein. Was die Erwerbung der übrigen Kenntnisse betrifft, so lautete das Wesen des Unterrichtsverfahrens: Vorsprechen und Nachsprechen, und wo man damit nicht auskam: Diktieren, Auswendiglernen und Hersagen. In den Stadtschulen war die herrschende Sprache immer noch das verderbte Mönchslatein, der Inhalt des zu Lernenden aber bloßer Schematismus und geisttötende Vielwisserei; der Erfolg nichts als äußere Abrichtung. Selbstsuchen und Selbstdenken wurde mit starrer Gewalt niedergehalten. Was wir Geistes- und Gemütsbildung nennen, das blieb der Jugend eine verschlossene Welt; durch den Unterricht wenigstens wurde der inneren Verwilderung kein Zügel angelegt. Eins aber war doch erreicht. Mit dem Schulwesen der Geistlichkeit hatte man gebrochen; dem Anschluß an das praktische Leben war eine Pforte geöffnet; der erste Grundstein zu den später entstehenden Bürgerschulen war gelegt.

Besser waren jedenfalls die Mädchen daran. Der Grundsatz: „Kinder brauchen vor allen Dingen Liebe" konnte bei ihnen leichter zur Geltung kommen, da sie sich unter der Aufsicht der Mutter befanden. Mehr in der Welt des Gemütes lebend, war diese überall die Seele des Hauses. Unter ihrer Leitung trat die Natur in ihre Rechte ein. Für die Kleinen war deshalb die „Docke" oder Puppe das allgemeine Spielzeug; später traten Hausgeräte ergänzend hinzu; und wuchsen die Mädchen heran, so waren Beschäftigung im Hauswesen, Halten auf gute Sitte und Frömmigkeit das Vorbild, welches die Mutter selbst ihnen gab und das sie bei ihrer Erziehung also im Auge hatte; anderweitige Kenntnisse hielt man nicht für erforderlich. Höhere Stände nahmen für ihre Töchter eine Erzieherin an, deren Hauptaufgabe Anleitung zu Zucht und Sitte war; für den Unterricht wurden bisweilen auch mönchische Lehrer und Hausgeistliche herangezogen, aber doch nur ausnahmsweise. Fürstentöchter wurden angehalten, Französisch zu lernen; war doch das Rittertum aus Frankreich nach Deutschland gekommen. In Fällen, wo die Erziehung der Mädchen im Hause mit Schwierigkeiten verbunden war, vertraute man sie einem Kloster an. Unter den Nonnenklöstern war das des heiligen Benedikt zu Bischofsheim am Tauber das erste in Franken und nachmals eine der berühmtesten Erziehungsanstalten, in der auch Lehrerinnen gebildet wurden; indessen bestand der Unterricht nur in Einübung der zum Gottesdienst notwendigen Gebete, in der Erzählung

von Legenden, der Mitteilung einiger biblischen Geschichten und der Bekanntmachung mit dem Psalter, der damals das hauptsächlichste Frauenbuch war, d. h. für diejenigen, die lesen und schreiben gelernt hatten. Im 12. und 13. Jahrhundert hört man von Frauenvereinen in der Schweiz und den Niederlanden; aber erst um 1290 ist von einer eigentlichen Mädchenschule die Rede, und zwar in Mainz, wo zwei Töchter eines gewissen Johann von Geisenheim zur Errichtung einer solchen ein Haus erwerben. Dreißig Jahr später indes bestand schon zu Brüssel eine Töchterschule, die in vier Klassen zerfiel.

Daß mit der zunehmenden Bildung das Bedürfnis an Lehrern wuchs, war natürlich; aber es war Mangel daran, weshalb sich unter den vorhandenen eine Art von Zunftwesen ausbildete, wie bei den Handwerkern. So wurden denn im 14. und 15. Jahrhundert auch auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete Meister und Gesellen unterschieden, ein freilich sehr bedenklicher Zustand. Denn da der Leiter einer Anstalt von dem Magistrat auf Kündigung angenommen war, so standen die Schulgesellen zu ihm in dem gleichen Verhältnis. Hierdurch entwickelte sich ein Wanderleben, an dem nicht nur Meister und Gesellen um ihres Erwerbs willen, sondern auch die Schüler teilnahmen, wenn sich ihnen Aussicht auf besseren Unterricht darbot. Damit aber war jeder Zügellosigkeit Thür und Thor geöffnet, denn Obdach und Lebensunterhalt mußten erbettelt werden, so daß die fahrenden Schüler oder Bacchanten, wie man sie nannte, eher eine Landplage als ein Segen für das Gemeinwohl waren.

Eine tiefer gehende sittliche Einwirkung für das religiöse Leben wie für die Erziehung und Bildung der Jugend überhaupt ging von einem Orden, den Brüdern des gemeinschaftlichen Lebens aus, eine Wohlthat, die dem deutschen Volke auch wieder von außen, nämlich von den Niederlanden her kam. Gerhard Grote, der Stifter dieses Ordens, geboren 1340 zu Deventer an der Yssel, gestorben 1384, faßte den Entschluß, sich der Unwissenheit und der geistigen Not des Volkes anzunehmen. Er stiftete deshalb eine Brüderschaft nach apostolischem Vorbilde, die sich nicht durch Betteln, sondern durch Handarbeit ernähren sollte, freiwillig dargebotene Liebesgaben aber nicht zurückzuweisen brauchte. Von klösterlicher Absonderung war bei ihnen nicht die Rede, im Gegenteil, sie schlossen sich ans Leben an, indem sie sich neben ihrem Handwerk mit Abschreiben von Büchern und mit Verbreitung derselben beschäftigten. Das war eine praktische Richtung, die dem deutschen Wesen zusagte.

Und da diese Sendboten nicht nur in der Landessprache, sondern auch aus innerer Tiefe des Gemütes predigten, so waren sie auch imstande, auf Geistesbildung und Veredelung des Herzens hinzuwirken. Dadurch aber, daß sie vorzüglich auf Kenntnis der Bibel drangen, haben sie in der zweiten Hälfte des vierzehnten Jahrhunderts der Reformation jedenfalls kräftig vorgearbeitet. Auch an Nachfolgern fehlte es nicht, die in Grotes Sinn und Geiste fortwirkten. Unter ihrer Leitung wuchs denn auch ein neues Geschlecht heran, das für die Aufnahme einer reineren Lehre hinlänglich zubereitet war. Nur ein Jahrhundert haben sie gewirkt; dann hörte mit der Erfindung der Buchdruckerkunst die Mühe des Abschreibens, mithin auch ihr Haupterwerb auf. Aber das Verdienst, in ihren Schulen den mönchischen Unterricht durch Anwendung der Muttersprache auch auf religiösem Gebiete umgestaltet zu haben, das ist für die Folgezeit von entscheidendem Einfluß gewesen.

So war die Lage der Dinge im westlichen Deutschland; aber wie sah es nun, um auch an das uns Zunächstliegende zu denken, in der Mark Brandenburg aus? Seit der Mitte des zwölften Jahrhunderts hatten die Askanischen Markgrafen allerdings gute Zucht zu halten gesucht; aber unter ihren Nachfolgern, den Wittelsbachern und den Luxemburgern, ging im vierzehnten Jahrhundert alles aus den Fugen. Erst mit dem Geschlecht der Hohenzollern traten wieder geordnete Zustände ein; da die ersten dieser Herrscher aber viel mit aufständischen Vasallen zu kämpfen hatten, so konnten sie sich um Kirche und Schule wenig bekümmern. Kurfürst Friedrich I. drang zwar auf eine allgemeine Reformation; daß sein Wort aber auf einem Konzil wie das zu Kostnitz vergeblich verhallen mußte, lag nahe. Sein Nachfolger Friedrich II., der Eiserne, indes, der es mit der Religion entschieden ernst nahm, daneben aber auch klug zu unterhandeln verstand, hatte an dem Bischof Stephan Bodecker von Brandenburg einen verständigen Berater und an Franz Steger, dem Propste von Berlin, einen umsichtigen Beamten, so daß er manches durchsetzte, was auf den Konzilien nicht zu erreichen, den Päpsten jedoch schwerlich angenehm war. So gelang es ihm, die märkischen Bistümer von Rom fast ganz unabhängig zu machen.

Vierter Abschnitt.

Das Zeitalter der Reformation.

Rom war von Deutschland weit genug entfernt, um seinen Einflüssen in mancher Beziehung auszuweichen. Nicht so galt dies von Italien überhaupt. Hier war es, wo gegen Ende des funfzehnten Jahrhunderts die Wissenschaften, die während des ganzen Mittelalters alleiniges Eigentum der Geistlichen gewesen waren, wieder aufblühten und auch bald genug ihren Weg nach Deutschland fanden. Daß man sie hier willig und dankbar aufnahm, lag nicht allein in dem ihnen selber inwohnenden Reiz, sondern auch in dem Zusammentreffen vieler Ereignisse, welche wohl geeignet waren, eine neue Zeit vorzubereiten. Die Eroberung Konstantinopels durch die Türken, infolge deren viele griechische Gelehrte sich in Italien niederließen; die Erfindung des Schießpulvers, die dem Rittertum ein unerwartetes Ende bereitete; die Auffindung des Seeweges nach Indien, der dem Handelsverkehr eine neue Bahn eröffnete; die Entdeckung neuer Ländergebiete jenseit des atlantischen Ozeans, die der Phantasie einen Reichtum nie geahnter Hoffnungen erschloß; endlich aber die nicht hoch genug anzuschlagende Erfindung der Buchdruckerkunst — das alles hatte nicht nur eine ganz neue Lebensanschauung zur Folge, sondern führte auch einen vollständigen Umschwung der Denkweise herbei, der auf Staat und Kirche nicht ohne Einfluß bleiben konnte.

Es liegt nun aber in der Eigentümlichkeit des deutschen Volkes, alles, was es als Bildungsstoff von außen her in sich aufgenommen, in seinem Innern selbständig zu verarbeiten, um es, von den fremdländischen Formen befreit, in echt nationalem Gepräge erscheinen zu lassen. War dies mit der klassischen Welt des Altertums geschehen, ein Bestreben, welches die sogenannte humanistische Bewegung hervorrief, so geschah dies auch auf dem christlichen Gebiete mit dem echt sittlichen Sinn und Geist, wie die Schulen der Brüder des gemeinsamen Lebens ihn der Bevölkerung eingeflößt hatten. Wie also die gelehrten Schulen von den Humanisten gefördert und der Geistlichkeit allmählich entzogen wurden, so bildete sich nach und nach ein selbständiger deutscher Lehrerstand heran, der größtenteils von den Magistraten der Städte abhing. Männer wie Reuchlin und

Erasmus waren in dieser Beziehung wirklich bahnbrechend: Reuchlin, insofern er das Griechische wieder in Deutschland einführte und den Sinn für die Beschäftigung mit dem Hebräischen zu wecken verstand; Erasmus, von staunenswerter Belesenheit in den Alten und von dem Streben nach Verbesserung der Studien, besonders nach Läuterung des Geschmacks beseelt. Hatte Reuchlin seine Freude an Luthers Auftreten, und betrachtete dieser sich als seinen Nachfolger in der Erforschung der Urtexte der Heiligen Schrift: so war es eine weit verbreitete Meinung unter den Mönchen, daß Erasmus, der Herausgeber des griechischen Neuen Testaments, das Ei gelegt, Luther aber es ausgebrütet habe. — Ulrich von Hutten endlich, der freimütigste und kühnste unter den Humanisten jener Zeit, konnte den bedeutungsvollen Ausspruch thun: „Drei Dinge haben bisher Deutschland nicht klug werden lassen: der Stumpfsinn der Fürsten, der Verfall der Wissenschaft und der Aberglaube des Volkes. Drei Dinge fürchten sie in Rom am meisten: daß die Fürsten einig werden, daß dem Volke die Augen aufgehen und daß ihre Betrügereien an den Tag kommen."

Damit dem Volke die Augen aufgingen, mußten die Reformatoren ihr Werk auf die Schule gründen. Nun waren aber alle Schulordnungen jener Zeit in den Kirchenordnungen enthalten, Luther und Melanchthon selbst aber der Meinung, daß Schule und Kirche nicht von einander zu trennen seien; deshalb suchten sie das gelockerte Band wieder fester zu knüpfen. Aus diesem Grunde trat Luther zunächst gegen das Unwesen der fahrenden Schüler auf, von denen sich die älteren Bacchanten nannten, während die jüngeren als Schützen bezeichnet wurden. Da die letzteren von den Bacchanten Unterricht empfingen, so mußten sie ihnen dafür Dienste thun, besonders betteln, ja selbst „schießen", d. i. stehlen, wenn es an Lebensmitteln fehlte, wofür sie nicht nur dürftig genug entschädigt, sondern oft genug sogar noch gröblich gemißhandelt wurden. Nicht ohne Grund macht daher Luther den Städten den Vorwurf, daß sie nicht „fromme, ehrliche, züchtige Schulmeister halten"; es sei, sagt er, „kein Doktor in der Welt, der den ganzen Katechismus, d. i. das Vaterunser, die zehn Gebote und den Glauben recht wüßte, geschweige, daß sie ihn sollten verstehen und lehren." Dorfschulen gab es gar nicht; Erziehung und Unterricht war hier allein den Geistlichen und den Eltern überlassen. Nachdem es aber unserm Reformator gelungen war, in seiner nächsten Umgebung für Verbesserung des Schulwesens zu sorgen,

wandte er sich geradezu an die Fürsten, an den Adel, wie auch an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutscher Nation, bei welcher Gelegenheit er ihnen sagt: „Es ist jetzt von Gottes Gnaden alles so zugerichtet, daß die Kinder mit Lust und Spiel lernen; unsere Schulen sind jetzt nicht mehr die Hölle und das Fegefeuer."

Auch für angemessene Schulaufsicht trat Luther in die Schranken und ging selbst mit gutem Beispiel voran, indem er von 1527—29 in Gemeinschaft mit Melanchthon durch ganz Kursachsen und Meißen eine Visitationsreise unternahm, auf welcher Stadt für Stadt und Dorf für Dorf besucht und mit unsäglicher Mühe für bessere Gestaltung des Kirchen- und Schulwesens gesorgt wurde. Ja, er selbst schrieb für die Anfänger eine Fibel „der Kinder Handbüchlein", welches das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben, einige Gebetsformeln u. dgl. enthielt, woraus nachmals sein kleiner Katechismus hervorging, eine Schrift, die mehr als irgend eine andere in der Welt in Gebrauch gekommen ist. Für die höheren Klassen wurde später die Bibel das allgemeine Lesebuch. Sorgte Luther auf diese Weise vorzugsweise für das Volksschulwesen, so erstreckte sich Melanchthons Wirksamkeit gleichzeitig auf die Hebung und Besserung der gelehrten Schulen, denen ein neuer Hauch geistigen Lebens gleichfalls notwendig war.

Außer den beiden Reformatoren waren auch andere Männer, besonders Bugenhagen und Jonas, für Förderung des Schulwesens bemüht. Schrieb Luther an die Ratsherren: „Die Welt bedarf feiner und geschickter Männer und Frauen, daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde" — so fordert auch Bugenhagen, seines Geburtsortes Wollin wegen häufig Dr. Pomeranus genannt, daß die „Schulmeisterinnen" von dem Rate angenommen und als „geistliche Dienerinnen" der ganzen Stadt angesehen werden sollten. Überhaupt hat Bugenhagen, der Verfasser der braunschweigischen Kirchenordnungen von 1528 u. 1543, einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung der Mädchenschule geübt, so daß er nicht mit Unrecht als der eigentliche Begründer der deutschen Mädchenschule bezeichnet worden ist. Eine Frucht seines Wirkens ist vielleicht auch die Thatsache, daß man in der Geschichte Berlins bereits im sechzehnten Jahrhundert von drei öffentlichen Mädchenschulen hört, von denen zwei, die zu der Nicolai- und Marienkirche in Beziehung standen, im Jahre 1574 in das Graue Kloster verlegt

wurden. Eine eben solche befand sich in Köln an der Spree, doch waren alle drei nur dürftige Elementarschulen, in denen außer Religion nur noch Lesen, Schreiben, Stricken und Nähen gelehrt wurde. Daneben bestanden wohl auch manche, von Ursulinerinnen geleitete Winkelschulen; doch ist anzunehmen, daß dieselben alle nach und nach eingingen, besonders während des dreißigjährigen Krieges, wo an Mädchenunterricht wohl schwerlich gedacht worden ist.

Werfen wir nun einen Rückblick auf das Zeitalter der Reformation, so tritt uns die Notwendigkeit derselben am eindringlichsten aus Erasmus Worten entgegen, wenn er sagt: „Platon und Aristoteles ziehen die öffentliche der privaten Erziehung vor; allein jene wird jetzt nur durch Schulmeister besorgt, zu denen man, statt die höchste Sorgfalt auf ihre Wahl zu verwenden, meist schmutzige und verworfene Menschen nimmt, bisweilen solche, die nicht recht gescheit sind. Man giebt ihnen ein geringes Gehalt und ein unsauberes Lokal, daß man sagen sollte, es handle sich um die Erziehung von Schweinen, nicht von freien Söhnen der Bürger."

Und wenn Melanchthon in seiner Antrittsrede zu Wittenberg sagt: „Seit Karl dem Großen und Alkuin ist für die Wissenschaft von Deutschen fast gar nichts geschehen" — so ist es begreiflich, daß eine Umwandlung des Schulwesens nach allen Richtungen hin als dringend geboten erschien. Was zunächst die lateinischen Schulen betrifft, so hatten diese vor Eintritt der reformatorischen Bewegung keine andere Aufgabe, als die überlieferte Wissenschaft zur Heranbildung von Geistlichen und Staatsdienern so zu verbreiten, wie Wagner in Goethes Faust sich ausläßt:

„Thut nicht ein braver Mann genug,
Die Kunst, die man ihm übertrug,
Gewissenhaft und pünktlich auszuüben?"

Und die besten unter den Schülern waren zufrieden, wenn sie sagen konnten:

„Des Vogels Fittich werd' ich nie beneiden.
Wie anders tragen uns die Geistesfreuden
Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt!
Da werden Winternächte hold und schön,
Ein selig Leben wärmet alle Glieder,
Und ach! entrollst du gar ein würdig Pergamen,
So steigt der ganze Himmel zu dir nieder."

Solche Wagner-Naturen waren das Höchste, was aus diesen Anstalten hervorging. Die sogenannten „Schriefscholen" (wohl aus dem lat. scribere u. schola gebildet), in denen auch Rechnen gelehrt wurde, waren nichts anderes als Vorbereitungsschulen für den künftigen Geschäftsmann; und die Mädchenschulen hatten einzig und allein die Aufgabe, der weiblichen Jugend die Fertigkeiten anzueignen, die ihr für den Beruf als Hausfrau unentbehrlich waren. Schulen von dieser praktischen Richtung hatte Luther auch zunächst nur im Auge, und wären sie überall dagewesen, so würde er seine Stimme schwerlich so laut erhoben haben. Daß er aber nunmehr für Volksschulen in die Schranken trat, in denen die Kinder als Ebenbild der Gottheit angesehen und zu einem solchen auch erzogen werden sollten, dadurch hat er den ersten Grundstein zu Anstalten gelegt, welche ein ideales Ziel verfolgen, während Melanchthon durch seine Forderung der Rückkehr zum klassischen Alterthum und durch seine Abfassung so vieler praktischer Lehrbücher für den höheren Unterricht in Wahrheit ein Praeceptor Germaniae geworden ist.

Die Hauptwirkung jedoch, welche von Luther ausgegangen, ist die Begründung einer gemeinsamen Schriftsprache, die, aus dem frischen Leben herausgebildet, sich bald die Herrschaft über ganz Deutschland errang. Hierzu kam, daß Kurfürst Joachim II. von Brandenburg am 1. November 1539 zu Spandau aus den Händen des Bischofs Matthias v. Jagow das Abendmahl unter beiderlei Gestalt empfing und somit zur Reformation übertrat, ein Schritt, dem der Magistrat von Berlin sogleich am nächsten Tage folgte. Ebenso war es von Bedeutung, daß Luthers treffliche Bibelübersetzung durch Bugenhagen ins Niederdeutsche übertragen wurde, wodurch auch den Bewohnern Norddeutschlands ein Volksbuch in die Hand gegeben ward, das sie für das Verständnis des Hochdeutschen vorbereitete.

Wie bedenklich es dessenungeachtet in sprachlicher Hinsicht auf deutschen Schulen aussah, geht beispielsweise daraus hervor, daß den Zöglingen des Grauen Klosters zu Berlin noch i. J. 1579 eingeschärft wurde, die Schüler der beiden oberen Klassen hätten sich in Kirche und Schule der deutschen Sprache gänzlich zu enthalten; sie seien deshalb verpflichtet, nicht bloß mit ihren Lehrern, sondern auch untereinander nur lateinisch zu reden. Ja, obwohl schon seit dem Jahre 1506 die von Joachim I. gestiftete Universität zu Frankfurt a. O. bestand, so wurden die Schüler in der Mark noch während der Re-

formationszeit oft bis zu ihrem 30sten Lebensjahre in grammatischen Kleinigkeiten unterrichtet. Ihre Lehrer aber gerieten in Erstaunen, wenn sie auf einen Menschen stießen, der Griechisch lesen konnte; und nun gar es zu verstehen, das ging ihnen über alle Begriffe.

So war es denn besonders die Volksschule, für welche die durch die Buchdruckerkunst so schnell verbreitete Bibel ein Quell des Segens wurde. Daß hiermit die Scheidewand zwischen Gelehrten und Laien beseitigt war, liegt nahe. Jeder konnte sich jetzt die seiner Fassungskraft zugänglichen Kenntnisse erwerben. Ebenso war fortan der Unterschied zwischen Geistlichen und Laien aufgehoben, womit die Neigung zu freier Forschung, die nur auf dem Boden des Protestantismus denkbar erscheint, wieder in ihre Rechte trat. Waren Kirche und Schule gemeinsam verfallen, so konnten sie auch nur im Verein zu neuem Leben erweckt werden. Daß dies geschehen, verdanken wir dem deutschen Geiste, der es begriffen, daß der Mensch in religiöser Beziehung keineswegs abhängig sei von einem Priesterstande, daß er vielmehr in ein freies persönliches Verhältnis zu Gott treten dürfe, und daß Erziehung und Unterricht ihm dazu den Weg zu zeigen hätten. Von Deutschland also, dem Mittelpunkte Europas, erfolgte diese Wiedergeburt des Geistes, jedoch nicht etwa als ein Weihegeschenk aus höheren Regionen, sondern als ein aus innerem Antriebe erkämpftes Gut auf volkstümlicher Grundlage. So kam das Christentum wieder zu seinem Rechte als eine Religion, die den Menschen als Menschen achtet; es kam die Erziehung zu ihrem Rechte, die den Menschen zum Menschen machen will. Wurde das Ziel auch nicht sogleich erreicht, die Bahn zu demselben war eingeschlagen. Anerkennung des Göttlichen im Menschen, der Stimme des Gewissens, die sich einem knechtischen Joche nicht zu beugen hat, das ist der Grundgedanke der Reformation. Und die Führer zu diesem Ziele, neben denen als besonders hervorragende Kräfte noch Bugenhagen und Jonas zu nennen sind, es waren Luther und Melanchthon.

Luther, der Sohn des Bergmannes, der von frühester Jugend an sich alles sauer erkämpfen mußte; der Mann mit dem tiefen Gemüt, welches nichts anderes als der Grundton der Stimme seines Gewissens war; aber auch der Mann der That, der, nachdem er das lautere Gold des Evangeliums aus den verborgenen Schachten untergegangener Sprachen zu Tage gefördert, mit dem urkräftigen Mute eines echt deutschen Mannes für die Wahrheit in die Schranken trat — er zertrümmerte die Götzen, welche fremder Irrwahn dem deutschen Volke

in seinen Tempeln aufgerichtet; er sprengte die Ketten, mit denen römischer Übermut die Gewissen eines gutherzigen Volkes so lange gebunden und für seine eigennützigen Zwecke gemißbraucht hatte.

Melanchthon, der Sohn des Waffenschmiedes, dem die Jugendsonne freundlicher gelächelt; der Mann mit dem klaren Geiste, wie er nur an dem Studium des klassischen Altertums sich bilden konnte; aber auch der ruhig besonnene Mann, der, von Jugend auf an den Anblick scharf geschliffener Waffen gewöhnt, mit der Sorgfalt der Überlegung und der Schärfe des Gedankens der Wahrheit auf die Spur zu kommen suchte — er zeigte sich in wohlwollender Gesinnung stets geneigt, zu vermitteln und auszugleichen; war aber anderseits durch die Überlegenheit seines Geistes auch allezeit geschickt, das treffende Wort zu finden, mittels dessen er bei Beratungen den Ausschlag gab. Mit Rücksicht auf die bei der Bibelübersetzung vorzugsweise beteiligten Männer sagt er daher sehr bezeichnend: „Bugenhagen ist unser Grammatiker, ich bin der Dialektiker, Jonas ist der Redner; Luther ist alles in allem.“

Fünfter Abschnitt.

Die deutsche Schule unter der Herrschaft der Orthodoxie.

Obwohl schon bei Luthers Lebzeiten Unruhen wie der Bauernkrieg (1524) und die durch die Wiedertäufer hervorgerufenen Aufstände (1533) ernste Besorgnisse erregt hatten, so war es doch zu einem eigentlichen Religionskriege noch nicht gekommen. In demselben Jahre aber, wo Luther seine Augen schloß (1546) brach der schmalkaldische Krieg aus, nach dessen Beendigung den Protestanten in dem Augsburger Religionsfrieden (1555) freie Übung ihres Gottesdienstes gewährt ward, wobei ihnen auch gleiche Rechte mit den Katholiken zugestanden wurden. Nach der Abdankung Kaiser Karls V. regierte zunächst Ferdinand I. (1556—64), welchem Maximilian II. (1564—76) folgte. Beide waren tolerant genug, um die gewährten Rechte zu schirmen und dem Reiche den Frieden zu erhalten. Nichtsdestoweniger steht es fest, daß Deutschland längst schon ein loser

Staatskörper war. Hatte doch Kaiser Karl V., als er 1546 zu dem wichtigen Reichstage nach Regensburg kam, daselbst nicht einen Fürsten vorgefunden, so daß erst dringende Mahnungen seinerseits eine mäßige Versammlung zustande brachten. Die Majestät des deutschen Reiches war eben dahingeschwunden. Denn weil die Kaiser sich von der alten Kirche nicht lossagen mochten, so verloren sie an ihrem Ansehen, während die Macht der Fürsten immer mehr erstarkte. Da Deutschland also kein eigentliches Reich, sondern nur ein Staatenverein von mehr als 300 Gliedern, teils weltlichen, teils geistlichen Fürsten und verschiedenen Stadtgemeinden war, so konnte bei dem gänzlichen Mangel an politischem Gemeinsinn von Übereinstimmung in der Erziehung und dem Unterricht der Jugend selbstverständlich keine Rede sein.

Denn hatte Luther auch eine Anzahl treuer Gehilfen gehabt, so war doch niemand da, der ihn im eigentlichen Sinne des Wortes ersetzen konnte. Mit Freiheit des Geistes in der Bibel zu forschen, wie er es gethan, das war seinen Nachfolgern nicht gegeben. Zwar sah man auch fernerhin die Heilige Schrift als die Quelle der Wahrheit an; aber Luthers Kraftausdruck „das Wort sie sollen lassen stahn" wurde jetzt nicht sowohl auf den geistigen Gehalt, als vielmehr in engherzigster Weise auf den Buchstaben bezogen. So kam es denn, daß der Glaube, auf welchen der große Reformator so hohen Wert gelegt, nicht mehr als die freie That des einzelnen Menschen galt, der sein Herz in heiliger Ehrfurcht zu Gott erhebt, sondern daß man darunter das sich Aneignen und Festhalten der von der Kirche aufgestellten Lehrsätze verstand. Mit einem Wort, es begann sich jene beschränkte Orthodoxie zu entwickeln, die jedes Wort und jeden Buchstaben des Alten wie des Neuen Testaments ohne weiteres als unmittelbaren Ausfluß des Heiligen Geistes angesehen wissen wollte. Von dem römischen Papsttum hatte man sich losgemacht, ein lutherisches suchte man jetzt aufzurichten.

Daß diese Wandlung in dem Geiste der protestantischen Kirche auch nachteilig auf die Schule einwirken mußte, ist zu begreifen. Das neue Leben, welches die Reformation ihr eingehaucht, sollte sich nicht frisch und fröhlich weiter entwickeln, sondern alsbald wieder erstarren. Die engen Bande, durch welche Kirche und Schule immer noch aneinander gefesselt waren, brachten es auch hier zuwege, daß die kirchliche Anschauung, der Mensch sei durch die Erbsünde von Grund aus verderbt, auf Erziehung und Unterricht statt eines för-

derniden nur einen hemmenden Einfluß übte. Waren doch Leiter wie Lehrer der Anstalten des Glaubens, es sei das aus dem jugendlichen Herzen hervorwuchernde Unkraut mit den härtesten Zuchtmitteln auszurotten, und erst wenn der Boden von allen bösen Keimen befreit sei, dürfe man daran denken, den Samen des Evangeliums auszustreuen. Das liebreiche Wort unseres Herrn und Meisters (Luk. 18, 16) „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes“ schien seine ursprüngliche Bedeutung vollständig verloren zu haben.

Unter solchen Umständen war es bedeutungsvoll, daß Kurfürst Johann Sigismund zum reformierten Bekenntnis übertrat. Er zeigte dies 1613 seinem Geheimrate an und entschied sich somit für eine weniger engherzige Glaubensrichtung. Der Vorteil dieses Schrittes für die brandenburgisch-preußische Schule stellte sich freilich erst später heraus, wo sie, von den beengenden konfessionellen Fesseln losgelöst, sich freier bewegen konnte. Vorläufig jedoch war der Gesichtskreis, innerhalb dessen man die Bildung der deutschen Jugend zu fördern gedachte, noch überall ein beschränkter. In den kursächsischen wie in den braunschweigischen Schulordnungen lautete das dritte Wort immer „Lateinreden“, das selbst für die Stadtschulen als dringend erforderlich betrachtet wurde. Das Lateinischsprechen wurde daher so allgemein Sitte, daß selbst Bürger und Handwerker eine gewisse Fertigkeit darin erlangten. So blieben denn Muttersprache und Naturwissenschaften trotz der Mahnungen Luthers und trotz der bewunderungswürdigen Entdeckung eines Kopernikus völlig unbeachtet. Daß man sie nicht als Bildungsmittel ansah, lag in der ganzen Zeitrichtung, die nichts Arges darin fand, wenn deutsche Schulen zur Ehre Gottes hier und da beseitigt wurden. Der gemeine Mann aber, dessen Unwissenheit man für Staat und Kirche als besonders zweckdienlich erachtete, wurde in der Schulbildung in möglichst engen Schranken erhalten. Daß die gesamte Schulerziehung somit nichts als ein toter Mechanismus sein konnte, ist selbstverständlich; die Lehrer waren samt und sonders eben nur Handwerker.

Die einzige pädagogische Leuchte in jener geistesarmen Zeit war Wolfgang Ratich (geb. 1571). Er eiferte gegen das tote Auswendiglernen wie gegen die handwerksmäßige Schulzucht, drang auf Unterrichten in der Muttersprache, auf inneres Erfassen der jugendlichen Geisteskraft, auf naturgemäße Entwickelung und lebendige Übung. Bei seinem lebhaften Geiste und der festen Überzeugung

von der Richtigkeit seiner Ansichten hätte er der Reformator des deutschen Schulwesens werden können; auch fehlte es ihm nicht an Anerkennung von Seiten Augsburgs wie an Unterstützung von Weimar her, bis ihm schließlich durch die große Freigebigkeit des Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen die Einrichtung einer seinen Ideen entsprechenden Anstalt gelang. In seinem Übereifer jedoch versprach er mehr, als er zu halten vermochte; auch lag den Anschauungen seiner Zeit gegenüber in der That etwas Revolutionäres in seiner Methode. Dazu kam eine gewisse Reizbarkeit in seinem Wesen, die leider vieles Gute wieder verdarb, und so kam es, daß seine pädagogischen Bestrebungen ein Jahr nach dem Ausbruch des dreißigjährigen Krieges ihr Ende erreichten.

Die Veranlassung zu diesem grauenhaftesten aller Kriege war in der Schwäche Rudolfs II. (1576—1612) und in der Unschlüssigkeit des Kaisers Matthias (1612—1619) zu suchen. Fortgesetzt unter Ferdinand II. (1619—1637), dem entschiedensten Gegner der Gewissensfreiheit, und unter dem den Jesuiten nicht so ergebenen Ferdinand III. kam endlich der Friede zustande, der freilich weniger eine Frucht erlangter Einsicht als eine Folge allgemeiner Erschöpfung war. Fast zwei Drittel seiner Bewohner hatte Deutschland verloren, die Blüte der Städte war zerstört und das ganze Land um ein paar Jahrhunderte zurückgebracht. Als nach dem Kriege dem so lange brach gelegenen Boden wieder ergiebige Ernten abgewonnen wurden, da erholte sich natürlich zunächst der Ackerbau, während Handwerk und Handel noch lange Zeit darnieder lagen. Da die Überhebung des Adels jedoch den Landmann zu unterdrücken strebte, so war es kein Wunder, daß in den höheren wie in den niederen Schichten der Gesellschaft Roheit und Zuchtlosigkeit als Nachspiel der Kriegesgreuel sich noch vielfach bemerklich machten, während in dem mit der Not des Lebens ringenden Mittelstande Tüchtigkeit der Gesinnung und edlere Sitte vielfach erhalten geblieben waren.

Hier hätte nun die in dem westfälischen Friedensschluß als Grundsatz ausgesprochene religiöse Duldsamkeit den besten Boden zu erfolgreichem Wirken finden können. Leider aber war hiervon bei den einzelnen Parteien wenig zu bemerken; vielmehr wurde durch theologische wie durch andere Schriften das gegenseitige Mißtrauen fortdauernd genährt und nach wie vor statt des Geistes, der da lebendig macht, die Verehrung des Buchstabens auf den Schild erhoben. Und nicht etwa bloß in Beziehung auf die Bibel, nein, auch

hinsichtlich der Bekenntnisschriften bezeichnete man den Autoritätsglauben als die Heerfahne, unter welcher die Massen sich scharen sollten. War der Lärm der Waffen verstummt, so begann nun der Kampf der Meinungen, der um so weniger einen friedlichen Ausgang hoffen ließ, als die verschiedenen Streitpunkte nicht bloß in Schriften und auf Lehrstühlen erörtert, sondern sogar auf die Kanzel gebracht wurden. Die Stätten des Friedens, nach denen man sich so lange vergeblich gesehnt, gewährten jetzt nicht die Erbauung, um deren willen man sie errichtet hatte; im Gegenteil, mit wohlfeilen Witzen und höhnischen Sticheleien suchte man die inhaltleeren Reden zu würzen, um Zuhörer herbeizulocken. Diese selbst aber kamen bald so weit, daß sie die Kirchen nur noch um der Unterhaltung willen aufsuchten und nicht sowohl gebessert, als vielmehr zur Übertretung des achten Gebotes förmlich angeleitet, sie wieder verließen.

Unter so bewandten Umständen erwuchs der Wissenschaft, die es nicht mit der Verbreitung eines überlieferten Glaubens, sondern mit der Erforschung der Wahrheit zu thun hat, eine allerdings nicht leichte, aber doch dankenswerte Aufgabe. Und die Schule, die ihr stets auf dem Fuße zu folgen hat, war verpflichtet, ihren Spuren nachzugehen. Hierzu bedurfte sie natürlich eines Führers, der denn auch bald genug auftrat. Es war der i. J. 1592 geborene, einer Familie der mährischen Brüder entstammende Komensky, bekannter unter seinem latinisierten Namen Amos Comenius. Als Prediger und Rektor zu Fulneck in Mähren angestellt, mußte er seiner für ketzerisch gehaltenen Anschauungen wegen gleich zu Anfang des dreißigjährigen Krieges fliehen. Vorläufig verbarg er sich in die nächsten Gebirgswälder, wo er sich einige Zeit aufhielt und die besten seiner Werke in böhmischer Sprache schrieb. Auch von dort vertrieben, ging er nach Lissa, (damals in Groß-Polen, jetzt in der Provinz Posen gelegen) und entwarf hier eine seiner umfassendsten Arbeiten, die Didactica magna, eine vollständige Unterrichtslehre. Das am häufigsten genannte Werk aber ist sein Orbis pictus, das erste deutsche Bilderbuch für Kinder, welches er nachmals in Ungarn verfaßte, und das eine europäische Berühmtheit erlangt hat. Amos Comenius ist ein genauer Kenner der Kindesnatur und der Art ihrer Entwickelung; er dringt deshalb überall auf unmittelbare Anschauung, und beim Unterrichte auf naturgemäßes Verfahren, verlangt, daß die Beispiele den Regeln vorangestellt werden, und fordert auch eingehende Übungen in der Muttersprache, ehe man mit dem Lateinischen beginnt, das er allerdings zur Universal-

sprache erhoben wissen will. Alles war bei ihm vom christlichen Geiste durchdrungen; aber leider verhallte seine Stimme wie die eines Predigers in der Wüste. Sagt er doch selbst: „Man hat mich getadelt, daß ich als Theologe der Welt durch Verbesserung des Schulwesens zu nützen suchte; als ob Christus nicht diese zwei: weide meine Schafe und weide meine Lämmer — verkündet und beide Petrus aufgetragen hätte!“ Seine guten Ratschläge befolgt zu sehen, war ihm nicht vergönnt, so daß er gegen Ende seines Lebens († 1671) in den Klageruf ausbrechen konnte, er sei zeitlebens nichts anderes als „ein Mann der Sehnsucht“ gewesen.

Die Weltgeschichte eilt manchmal mit Riesenschritten vorwärts; die Kulturgeschichte hat einen Schneckengang, besonders die Pädagogik, der nur allzuoft der Hemmschuh angelegt wird. Denn obwohl von der Natur dafür gesorgt ist, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen, so sind die Mächtigen der Erde doch gar nicht selten der Meinung, es lasse sich die Dummheit, mit der bekanntlich Götter selbst vergebens kämpfen, leichter regieren als ein gewisser Grad von Klugheit.

Der dreißigjährige Krieg hatte die jungen Keime des durch die Reformation begründeten Schulwesens erstickt. Zunächst waren es die höheren Lehranstalten, die durch Vernichtung des allgemeinen Wohlstandes der Mittel zu ihrem Fortbestehen beraubt wurden. Und was die niederen betrifft, so waren diese bei der allgemein herrschenden Roheit und Verwilderung fast vollständig zu Grunde gegangen. Besonders hatten Brandenburg und Sachsen unsäglich viel gelitten.

Hier waren es nun die protestantischen Fürsten, die sich der Schulen wieder annahmen. Vor allem machte sich der neue Zustand der Dinge dadurch geltend, daß die Schulordnungen nicht mehr als Teile der Kirchenordnungen auftraten, sondern daß sie selbständige Verfügungen der Landesfürsten waren und zugleich mehr auf das Wesen der Sache eingingen. Stand der höhere Unterricht auch immer noch unter der Herrschaft des Lateinischen, so wurde doch für mehrere neu aufgenommene Lehrgegenstände der Muttersprache der Vorzug eingeräumt, und den Schülern bedeutet, lieber zu schweigen als schlecht lateinisch zu sprechen; dagegen betrachtete man Kenntnis des Französischen als etwas für die Zeitverhältnisse Unentbehrliches. Des Volksschulwesens nahm sich besonders Herzog Ernst der Fromme (1640—75) von Gotha an. Obwohl anfangs bespöttelt, erhob er doch die Schulpflichtigkeit der Kinder zum Gesetz und ließ deshalb auf jedem

der größeren Dörfer eine Schule errichten. Waren die daselbst befolgten methodischen Grundsätze auch noch dem Sinne der orthodoxen Zeitrichtung angepaßt, so stellten sich doch wenigstens Zucht und Ordnung wieder her, so daß die in seinem Lande eingerichteten Schulen bald Muster der Nachahmung für alle umliegenden Gebiete wurden.*) Seit dieser Zeit wandelte sich auch die früher übliche Benennung „Küster" in den Titel „Schulmeister" um, besonders in den Städten, so daß das mit dem Schulamt verbundene Kirchenamt fortan als Nebenamt erschien.

Was die Mark Brandenburg betrifft, so hatte der Große Kurfürst, der in einem Alter von 20 Jahren die Regierung übernahm, vorläufig politische Aufgaben zu lösen, besonders den Staat von Schweden und Frankreich unabhängig zu machen. Wir lesen daher erst in den Kirchenordnungen vom Jahre 1662, es sollten die reformierten Gemeinden der Grafschaft Mark „allen Fleiß anwenden, daß hin und wieder in Dörfern als auch in Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden." In der Mark Brandenburg konnte der Kurfürst noch nicht so vorgehen. Zwar wurde der Universität Frankfurt einigermaßen wieder aufgeholfen, die i. J. 1604 zu Joachimsthal gegründete Fürstenschule nach Berlin verlegt und hier auf dem neuangebauten Stadtteile Friedrichswerder eine Stadtschule errichtet; für das Volksschulwesen aber geschah noch nichts. Ebensowenig nahmen sich die städtischen Behörden desselben an, denen die Sorge für die Hebung des äußeren Wohlstandes hinlänglich zu schaffen machte, und denen es auch an Einsicht fehlen mochte, von welcher Bedeutung eine gute Jugenderziehung für das Wohl eines Gemeindeverbandes werden kann. Jetzt erinnerte sich die Kirche ihrer Verpflichtungen gegen die verwahrlosete Jugend der unteren Stände, indem sie die Kantoren und andere niedere Kirchenbeamten verpflichtete, Unterricht zu erteilen. Auf diese Weise entstanden die sogenannten Parochialschulen, zunächst wohl nur für Knaben, von denen die ärmsten, gleich den ehemaligen Bacchanten, durch die Straßen zogen, um vor den Bürgerhäusern geistliche Lieder zu singen und sich dadurch eine Zubuße zur Bestreitung ihres Lebensunterhaltes zu erwerben. Solche Kurrendeschüler erschienen mit ihrem Kantor oder

*) Ausführliches über diesen Fürsten unter den Pädagogen findet man in: Dr. Woldemar Böhme. Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen. Gotha. Thienemann 1888.

Präfekten auch häufig bei Leichenbegängnissen bis in das erste Drittel unseres Jahrhunderts hinein.

Was den Unterricht der Mädchen betrifft, so hört man von ihm aus dieser Zeit nicht viel, da es wohl vor allem an Lehrerinnen fehlte. War doch während der Greuel des dreißigjährigen Krieges das weibliche Geschlecht fast ebenso verwildert wie das der Männer. Gleichwohl gab es hier und da einzelne Frauen, welche den alten guten Sitten eines wohlgeordneten Familienlebens treu geblieben waren, und ebenso ehrsame Jungfrauen, die sich dem wüsten Treiben gegenüber in sogenannte „Fräuleinstifte" zurückgezogen hatten. Solchen Personen war es dann natürlich Bedürfnis, sich nicht nur religiösen Betrachtungen hinzugeben, sondern sich auch nach Maßgabe ihrer Neigung und ihrer Anlage auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft zu versuchen, vielleicht auch hier und da Kinder zu unterrichten. So gab es denn allerdings wohl dürftig eingerichtete Parochialschulen für beide Geschlechter, aber keine besonderen Mädchenschulen; die etwa vorhandenen beschränkten sich auf Unterweisung im Stricken und Nähen. Erst im Jahre 1670 wurde der Ehegattin des kurfürstlichen Kammerlakaien Christian Schmols die Erlaubnis erteilt, auf dem Nikolaikirchhofe zu Berlin eine Mädchenschule zu errichten, die man lange Zeit als die erste solcher Anstalten betrachtet hat. Den Töchtern begüterter Leute wurden Erzieherinnen gehalten, deren Unterricht dann durch einzelne Privatlehrer ergänzt ward.

Lagen nun Kunst und Wissenschaft auch im allgemeinen danieder, so verdient es doch Beachtung, daß gerade während der unheilvollen Kriegsjahre das erste deutsche theoretische Werk über Poesie (1624) erscheinen konnte, durch welches Martin Opitz († 1639), indem er geregelte Versformen einführte, der Begründer einer neuen Epoche, der „ersten schlesischen Dichterschule" wurde. Ebenso ist des Dichters Paul Fleming (geb. 1609, † 1640) zu erwähnen, der sich durch seine zarten und innigen Lieder weltlichen wie geistlichen Inhalts den Ruf des ersten Lyrikers dieser Schule erwarb. Ihm verdanken wir das so häufig gesungene Kirchenlied: „In allen meinen Thaten" 2c. Es hieße ein schweres Unrecht begehen, wollten wir neben ihm nicht Männer wie Johann Riß († 1667), Paul Gerhard († 1676), Joachim Neander († 1680), Georg Neumark († 1684) und Simon Dach († 1695) nennen, die zu dem großen Schatz von geistlichen Liedern, deren das protestantische Deutschland sich rühmen kann, die trefflichsten Beiträge

geliefert haben. Wie manches derselben noch heutiges Tages von den Lippen unserer Schulkinder erklingt, ist allgemein bekannt.

Erinnern wir nun noch schließlich an ein Ereignis, welches der Regierung des Großen Kurfürsten zu besonderer Ehre und dem jugendlich aufstrebenden Staate zu nicht geringem Nutzen gereichte. Im Jahre 1685 hob Ludwig XIV. von Frankreich das von Heinrich IV. kaum ein Jahrhundert zuvor gegebene Edikt von Nantes wieder auf, welches den Reformierten freie Religionsübung und Zutritt zu den Staatsämtern gestattet hatte. Drei Wochen später ließ Friedrich Wilhelm eine offene Bekanntmachung ergehen, durch welche er die verfolgten Franzosen einlud, in sein Land zu kommen, wo er ihnen volle Religionsfreiheit und gleiche Rechte mit seinen Unterthanen zu gewähren bereit sei. Etwa 20000 Hugenotten folgten diesem Rufe um so bereitwilliger, als ihnen verlassene Stellen in Städten und Dörfern in hinlänglicher Zahl angeboten wurden. Drei Jahr später schloß der Kurfürst seine Augen. Die wohlthätigen Folgen seines hochherzigen Eutschlusses sollten sich aber bald genug entwickeln. Bildeten die neuen Ankömmlinge zunächst ein wirksames Gegengewicht gegen die starre Orthodoxie, so läßt sich nicht leugnen, daß auch der Umgang mit den fleißigen und überzeugungstreuen Fremdlingen in Betreff des Geschmacks, der Umgangsformen und der feinen Lebensart einen wohlthuenden Einfluß auf den geselligen Verkehr übte. Eine Einwirkung auf das Schulwesen stellte sich natürlich erst später heraus.

Sechster Abschnitt.

Die Schule unter dem Einflusse des Pietismus.

War nun auch in der zweiten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts der Geist der Ordnung allmählich wieder eingekehrt, so konnten die starren orthodoxen Formeln, mittels deren die Kirche der freien Geistesbewegung gegenübertrat, dem Gemüte des Einzelnen doch nicht die Befriedigung gewähren, nach der man sich sehnte. Der erste, der als Kämpfer gegen das bindende Ansehen der Bekenntnisschriften auftrat, war Jakob Spener (geb. 1635), der bis 1691

Oberhofprediger in Dresden und später Propst an der Nikolaikirche in Berlin war. Da er als Geistlicher das Wesen des Christentums nicht im Wissen, sondern im Handeln suchte, so forderte er auch von der Schule, daß sie die Religion als Sache des Gefühls ansehe, die Jugend zu frommer Gesinnung erzöge, und deshalb als Stütze für den lauteren Glauben nicht das Dogma, sondern nur die Heilige Schrift betrachte. Er war es auch, der in seinem Wirkungskreise die Konfirmation einführte, die nach und nach als öffentliche kirchliche Handlung in allen protestantischen Ländern üblich geworden ist.

Von tiefer eingreifender Bedeutung für die Schule wurde August Hermann Francke (geb. 1663 zu Lübeck), dessen Jugendbildung sich zu Gotha unter dem Einfluß der von Herzog Ernst dem Frommen ausgegangenen Schulreformationen vollzog. Von innerer Unruhe und Zweifel geängstigt, findet sich in der Entwickelung seines Gemütslebens viel Verwandtes mit Luthers Lebensgange, bis er plötzlich, der Gnade und Liebe Gottes in Christo Jesu innerlich versichert, sich (1695) der Kinderzucht zuwendet. Mit einer schlichten Armenschule beginnend, brachte er es durch Ausdauer und Glaubenszuversicht nach und nach zu einem an das Wunderbare grenzenden Erfolge, so daß aus der ursprünglichen Idee, nämlich der Errichtung eines Waisenhauses, später eine Bürgerschule, eine lateinische Schule, ein Pädagogium, ein Lehrerseminar, ein Freitisch für 72 Studenten, eine Apotheke, eine Buchhandlung und die auf Vorschlag des Freiherrn von Canstein gegründeten, mit feststehenden Lettern gedruckten Bibelausgaben hervorgingen, Veranstaltungen, welche zusammengenommen eher einem ganzen Stadtteil als einer unter der Leitung eines Mannes stehenden Schöpfung glichen. Wurde nun auch lebendige Erkenntnis Gottes neben Anerkennung der berechtigten Forderungen des Lebens als der eigentliche Endzweck der zu Halle gegründeten Stiftungen angesehen, so läßt sich doch nicht leugnen, daß durch die einseitige Richtung, mit welcher man diesen Zweck verfolgte, die fromme Phrase zur Geltung kam, die fast ein Jahrhundert lang nachteilig auf das deutsche Schulwesen eingewirkt hat. Dadurch daß Francke in den von ihm geforderten religiösen Beschäftigungen und Übungen das Maß dessen überschritt, was der Menschennatur billigerweise zugemutet werden darf, wurde doch an vielen Stellen Heuchelei gefördert. Denn wenn auch die stilleren, mehr in sich gekehrten Wesen ihm wirklich aufrichtig ergeben waren, die lebhaften und thatkräftigen Naturen verstanden es doch, ihm entweder offen Widerstand zu leisten,

oder durch den Deckmantel der Scheinheiligkeit ihn zu täuschen, um sich da, wo sie sich der lästigen Aufsicht enthoben wußten, in desto schlimmeren Ausschreitungen gehen zu lassen. Übrigens muß, um der Wahrheit die Ehre zu geben, doch darauf hingewiesen werden, daß Francke es nicht unterließ, krankhafte Übertreibungen nach der einen wie nach der anderen Seite hin allmählich selbst zu beseitigen.

Was nun die in den verschiedenartigen Anstalten mitgeteilten Kenntnisse betrifft, so war alles damals Wissenswürdige vertreten. Nur in den deutschen Schulen beschränkte sich der Unterricht anfangs auf Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, Gegenständen, denen indes bald auch Geographie, Geschichte und Naturkunde hinzugefügt wurden. Später erweiterte sich der Kreis noch mehr, so daß nicht nur das Französische, sondern, zum Entsetzen der Stockphilologen sogar das Deutsche als Unterrichtsgegenstand aufgenommen ward. Hiermit war der Grundstein zu den nachmals entstehenden Realschulen gelegt. Schon Luther hatte gesagt: „Wir sind jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens, denn wir fangen an, wiederum die Kenntnis der Kreaturen zu erlangen.“ Freilich war es eine Morgenröte, die mehr als ein Jahrhundert andauern sollte, denn erst seit Comenius' Auftreten hatte die Zahl der Kinder, welche keine Lateinschulen besuchten, von Jahr zu Jahr zugenommen. Aber die ausgestreute Saat war doch nicht auf ganz unfruchtbaren Boden gefallen. Allmählich trat das Verlangen nach Schulen hervor, die es nicht mit Worten, sondern mit Sachen zu thun hätten. Nicht in der Beschäftigung mit ausgestorbenen Sprachen, sondern in der Mitteilung von Kenntnissen, die sich auf Erfindungen und Entdeckungen der Gegenwart bezogen, fing man an, das Heil für die Bildung der Jugend zu suchen. Da war es Christoph Semler, Prediger in Halle und Inspektor der deutschen Schulen Franckes, welcher den Anstalten, in denen der Unterricht in alten Sprachen grundsätzlich ausgeschlossen war, den Namen Realschulen gab und somit der in ihnen vertretenen praktischen Richtung einen Plan vorzeichnete, der von Joh. Jul. Hecker später in mehr zweckentsprechender Weise ausgebildet werden sollte.

Franckes Hauptwirksamkeit fiel in die Zeit der Regierung des Kurfürsten Friedrichs III., der, um den Glanz und den Einfluß seines Hofes zu mehren, nicht nur großen Prunk zu entfalten strebte, sondern, angeregt durch seine zweite Gemahlin Sophie Charlotte, auch mit hervorragenden Männern Umgang pflegte. Zunächst unterstützte er die französische Kolonie zu Berlin durch Errichtung eines

Gymnasiums (1689), stiftete dann auf Veranlassung von Christian Thomasius (1694) die Universität Halle, ferner (1699) eine Akademie der Künste und auf Betrieb des großen Philosophen Leibnitz, mit welchem seine Gemahlin besonders gern verkehrte, (1700) die Akademie der Wissenschaften. Bei Gelegenheit seiner Krönung (1701) zum Könige von Preußen wurde dann auch zu Königsberg ein Waisenhaus begründet, mit dem ein Lehrerseminar verbunden werden sollte, und ebenso wurde die Einrichtung eines großen Waisenhauses für Berlin festgesetzt, welches, wie der von Friedrich erbaute neue Stadtteil nach ihm den Namen erhielt. Für das eigentliche Volksschulwesen geschah indessen wenig. Vorschriften über sorgfältigere Visitationen, Versorgung der Wittwen und Waisen der Lehrer, das war wohl alles, was von Staats wegen angeordnet wurde, und doch nur so, daß die Bestätigung einer Gesellschaft erfolgte, die bloß auf Selbsthilfe angewiesen war. Die Lehrer wurden in der betreffenden Verfügung noch als „Schulbedienten" bezeichnet und wohl nicht mit Unrecht, da die meisten derselben allenfalls Kandidaten der Theologie, sonst aber verkommene Litteraten und auf den Dörfern fast nur Handwerker oder invalide Soldaten waren, deren Lebenswandel zum Teil eine recht strenge Beaufsichtigung nötig machte.

Den entschiedensten Gegensatz zu diesen Regierungsmaßnahmen bildete Friedrich Wilhelm I. Mit seinem ganzen Sinnen auf nichts als das Praktische gerichtet, und allem, was Schriftstellerei hieß, entschieden abhold, verbot er 1714 sogar den Druck der Berliner Zeitungen, an deren Erscheinen man bereits seit hundert Jahren gewöhnt war. Freilich sah er sich schon nach Jahresfrist veranlaßt, den Druck wieder zu gestatten; daß aber ein solcher Herrscher für die höheren Anstalten so gut wie gar nichts thun würde, stand zu erwarten. Dagegen muß er als Begründer des preußischen Volksschulwesens angesehen werden. Er ist der erste unter den Hohenzollern, welcher die allgemeine Schulpflicht für unerlaßlich erklärte, und mehr als 2000 Volksschulen sind durch ihn ins Leben gerufen worden. Im Jahre 1715 entstand in Berlin auch schon eine besondere Mädchenschule als Parochialschule der Domgemeinde. Sie war allerdings nur einklassig wie die neben ihr bestehende Knabenschule, aber die Kinder sollten hier, reich oder arm, in allem, was dem schlichten Bürgerstande, besonders in religiöser Beziehung, zu wissen notwendig, nicht nur sorgsam, sondern auch unentgeltlich unterrichtet werden. Von der ersten Lehrerin dieser Anstalt, der Frau des

Schreiblehrers Guth, die vorschriftsmäßig geprüft worden war, heißt es, „daß sie in der Katechismus-Erkenntniß vor eine Frau sonderlich wohl beschlagen sei, Gedrucktes und Geschriebenes mit Ausdruck lesen. und im Knitten und Nehen informiren könne, folglich sich zu einer Schulfrau eigne."

Außer den bereits bestehenden Parochialschulen waren auch verschiedene Privatschulen entstanden, doch mußte jeder, der eine solche errichten wollte, sich bei dem Prediger seines Kirchspiels melden, sich prüfen lassen, sich ein schriftliches Zeugnis erwerben und dasselbe dem Magistrate einreichen. Daß es dessenungeachtet besonders in den Vorstädten und auf Dörfern noch so manche Winkelschulen gab, war allerdings eine bekannte Thatsache, aber den Leuten das Handwerk zu legen, war wohl mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Was das zu zahlende Schulgeld betrifft, so heißt es in dem auf Antrag des Berliner Magistrats erlassenen Reglement vom 16. Okt. 1738: „Es bleibt bey der eingeführten Gewohnheit, da insgemein wöchentlich gegeben wird: für ein Kind, so die Buchstaben lernet und zählet 6—9 Pf., das Buchstabiren und Lesen lernet 1 Gr., das schreibet 1 Gr. 6 Pf., das zugleich rechnet 2 Gr. NB. Bringen aber die Schulmeisterinnen den Mädgens zugleich das Nehen und andere Arbeit bey, können sie sich deshalb mit denen Eltern besonders vergleichen." — Sollten nun aber die neu gegründeten Schulen gedeihen, so mußte zuvörderst dem Mangel an brauchbaren Lehrern abgeholfen werden. Der erste Schritt hierzu geschah i. J. 1739, wo der König sich in Wusterhausen aufhielt und einer Probepredigt von Joh. Jul. Hecker beigewohnt hatte. Nach derselben ließ er den Geistlichen vor sich kommen und sagte zu ihm: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche zu Berlin Prediger sein. Er muß, wie Er heute gethan hat, den Leuten auf der Friedrichstadt den Herren Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen, denn daran ist das meiste gelegen." Hiermit war der erste Anstoß zu der unter seinem Nachfolger entstehenden Realschule und einer Lehrerbildungsanstalt gegeben.

Endlich ist noch einer Thatsache zu erwähnen, welche beweist, daß der gegen seine nächste Umgebung sonst so harte König doch ein Herz für Unterdrückte und Verfolgte hatte und nicht nur geneigt, sondern auch bereit war, in die Fußstapfen seines Ahnherrn, des Großen Kurfürsten zu treten.

Es hatte nämlich Graf v. Firmian, Erzbischof von Salzburg, von einem Rechte, welches der westfälische Friede den Landes-

herren einräumte, Gebrauch gemacht, nämlich von der Befugnis, andersgläubige Unterthanen zur Auswanderung zu nötigen. Über zwanzig Tausend ehrenwerte und redliche Bewohner verließen deshalb i. J. 1732 das Erzstift und wurden von dem Könige freundlich aufgenommen, der ihnen in der durch die Pest von 1710 entvölkerten Provinz Litthauen Wohnsitze anwies, wo sie sich in der Umgegend von Memel, Tilsit und Gumbinnen niederließen. Auch durch Einwanderungen aus Böhmen, denen die Kolonieen zu Potsdam, Berlin und Rixdorf ihre Entstehung verdanken, zog er um dieselbe Zeit fleißige und tüchtige Kräfte in sein Land. Daß dergleichen fremde Elemente auf ihre Umgebung einen anregenden und belebenden Einfluß übten, konnte nicht ausbleiben. Außerdem war es aber auch bedeutungsvoll, daß Friedrich Wilhelm, als der König von Sachsen um der polnischen Krone willen zur katholischen Kirche übertrat, die Schutzherrschaft über die protestantische Kirche jenes Nachbarlandes übernahm.

Waren nun auch Kunst und Wissenschaft während seiner Regierung mit augenscheinlicher Geringschätzung behandelt worden, so ist doch nicht zu vergessen, daß er die Rekruten bei seinen Regimentern im Lesen und Schreiben unterrichten ließ. Er wollte in seinem Staate bloß gute Soldaten, fleißige, bemittelte Bürger und fromme Christen haben, und das ist ihm gelungen.

Siebenter Abschnitt.

Die preußischen Schulanstalten in ihrer Stellung zum Realismus.

Mit der Regierung Friedrich Wilhelms I. war die Führerschaft auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens in der That auf Preußen übergegangen; aber freilich war es nur die Sorge für die Volksschulen, welcher die rüstige und kräftige Schaffenslust des Königs ihre Aufmerksamkeit zugewandt hatte. Sollte das begonnene Werk sich nicht auf das unmittelbar Nützliche beschränken und das gesamte Staatsleben zu einer rein praktischen Arbeitsmaschine erstarren, so

galt es jetzt, dem vorhandenen Eifer höhere ideale Ziele vorzuhalten, die dem Menschen das, was er schafft, in dem Lichte einer gewissen Verklärung zeigen. Die Lösung dieser Aufgabe war die Absicht Friedrichs des Großen, dessen glänzende Geistesgaben ihn berechtigten, seinem Volke ein Führer zu sein und somit eine wirkliche Zierde des Thrones zu werden.

Im Gegensatz zu seinem Vater, der einst den Druck von Zeitungen verbot, äußerte er bei seiner Thronbesteigung: „Gazetten dürfen, wenn sie interessant sein sollen, nicht geniert werden", ein Wort, das sogleich zur Entstehung der Haude- und Spenerschen Zeitung Veranlassung gab. Überhaupt war sein ganzes Regiment durchaus von humanen Grundsätzen geleitet, deren Ursprung wesentlich in seiner ganz ungewöhnlichen Arbeitskraft gesucht werden muß. Nur bei einer so beharrlich andauernden Thätigkeit, Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit war es möglich, sich um alles bis ins Einzelne hinein zu bekümmern und nicht bloß bewunderungswürdig als Feldherr, sondern auch groß in der Verwaltung zu sein. Friedrich betrachtete sich selbst als den ersten Diener seines Staates, da er aber nicht bloß über fleißige und fromme, sondern auch über denkende Unterthanen regieren wollte, so war eine seiner ersten Thaten die, daß er den unter Friedrich Wilhelm I. „binnen 48 Stunden bei Strafe des Stranges aus den preußischen Landen verwiesenen" Philosophen Wolf wieder zurückberief. Überhaupt gestattete er auf den Universitäten Lehrfreiheit und wurde somit der Schöpfer des freien deutschen Geistes, der das Recht der Untersuchung für alles in Anspruch nimmt, was ihm als Wahrheit entgegengebracht wird.

Friedrich war deshalb tolerant, nicht sowohl im Sinne der christlichen Liebe, sondern mehr als Philosoph, der das Denken auch bei Fragen der Religion in voller Freiheit bestehen lassen wollte. Auf die konfessionellen Unterschiede legte er wenig Wert. Als ihm gleich nach Antritt seiner Regierung berichtet wurde, „die römisch-katholischen Schulen für die Militärkinder jenes Glaubens, besonders in Berlin, gäben Anlaß, daß gegen den landesherrlichen Befehl vom 14. Dezember 1732 Protestanten zum Katholicismus verleitet würden," der Minister v. Brandt frage also an, „ob die katholischen Schulen bleiben sollten?" — da schrieb der König an den Rand: „Die Religionen Müsen alle Tolleriret werden und Mus der Fiscal nuhr das Auge darauf haben, das keine der anderen abrug Tuhe, den hier mus ein jeder nach seiner Faßon Selich

werden." Dieser zu einem geflügelten Worte gewordene, aber gewöhnlich unrichtig: „in meinem Staate kann" 2c. angeführte Ausspruch hat mehrfach Veranlassung gegeben, den König der völligen Gleichgültigkeit in Religionssachen zu zeihen. Dem steht aber ein anderer Ausspruch aus dem Jahre 1779 gegenüber, der in einer Kabinetsordre an den Minister v. Zedlitz enthalten ist und also lautet: „Daß die Schuhlmeister aufm Lande, die religion und die moral den jungen Leuten lernen, ist recht gut, und müssen sie davon nicht abgehen, damit die Leute bei ihrer religion hübsch bleiben und nicht zur Catholischen übergehen, denn die Evangelische religion ist die beste, und weit besser wie die Catholische, darum müssen die Schuhlmeister sich Mühe geben, daß die leute attachement zur religion behalten." Der König erschien also dem in seinem Hause üblichen Verfahren gemäß doch als der Hort des Protestantismus. Aber sein Grundsatz war: „Die weltliche Regierung mit Kraft empor halten, jedermann Gewissensfreiheit lassen, stets König sein und nie den Priester machen." In Beziehung auf seine persönliche Überzeugung indes war er ein Kind seiner Zeit, die sich in ganz natürlichem Streben gegen kirchliche Gewaltherrschaft und starre Rechtgläubigkeit dem sogenannten „positiven Christentum" freilich abgewendet hatte.

Ein Einfluß dieser Richtung auf die Schule konnte natürlich nicht ausbleiben, aber er machte sich von selbst geltend. Denn wie Friedrich nicht Priester, so wollte er auch nicht Pädagog sein. Genauer eingehend hat ihn daher das Schulwesen in seinem Staate nicht beschäftigt, aber an treffenden Anregungen und Ermahnungen hat er es nicht fehlen lassen.

So rät er in einer Verordnung vom 12. Dezember 1768 den Universitäts-Professoren, durch schriftstellerische Arbeiten ihren und der Anstalt Ruhm und Ehre zu fördern, vor allem aber verständlicher und lesbarer als bisher zu schreiben, besonders die ungebührliche Weitschweifigkeit zu meiden. Von der Jugend in den Gymnasien fordert er, daß sie Logik lerne und im eigenen Denken geübt werde, daß man besonders das treibe, was im Leben wirksam und nützlich sei. Die klassischen Autoren sollten, wenn auch nicht der Mittelpunkt, so doch ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts sein und bleiben, daneben aber wurden öffentliche Redeübungen in deutscher Sprache in dem betreffenden Schulreglement nachdrücklichst empfohlen. Ja, noch in den letzten Jahren seines Lebens hielt der König eifrigst

Nachfrage, ob den ergangenen Verfügungen auch Folge geleistet würde.

Eine ganz neue Schöpfung, welche unter Friedrichs Regierung ins Leben trat, war die der Realschulen. Zwar hatte Christoph Semler, Oberdiakonus zu Halle, bereits, i. J. 1729 für diejenigen, welche nicht studieren wollten, eine „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" gegründet, die den Anforderungen des bürgerlichen Lebens entsprechen sollte; sie war aber bald nach seinem Tode (1740) wieder zu Grunde gegangen. Indessen fand er einen Nachfolger in Johann Julius Hecker, der seit 1739 Prediger an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin war. Aus Franckes Anstalten zu Halle hervorgegangen und mit den dort eingeführten praktischen Schuleinrichtungen wohl vertraut, machte er es sich, wie Friedrich Wilhelm I. ihm anempfohlen hatte, zur Lebensaufgabe, neben seinem Predigtamte auch den Schulen seiner Parochie aufzuhelfen. Gleich bei seinem ersten Besuche fand er in einer derselben einen betagten Einwohner, eine alte Frau und einen Unteroffizier von einem Garnisonregimente, denen man „aus Gnade und Barmherzigkeit" die Unterweisung der Kinder überlassen hatte. Auch an anderen Stellen fand er nur Handwerker, alte gebrechliche Frauen, verdorbene Studenten, entlassene Soldaten und Krüppel, die nichts mehr erwerben konnten, in der Schulmeisterei aber ihren letzten Rettungsanker gefunden hatten. Alle Kinder, die ihnen die Eltern schickten, nahmen sie ohne Unterschied des Alters auf; und was die Belehrung betrifft, so bestand diese darin, daß jedes Kind einzeln zum Schulmeister herantreten und „aufsagen" mußte, was es auswendig gelernt hatte. So konnte es unmöglich bleiben. Hecker gründete deshalb mehrere Freischulen, die er mit besser geeigneten Kräften besetzte. Aus der Vereinigung dieser Anstalten ging dann i. J. 1746 eine Anstalt hervor, die später den Namen „Königliche Realschule" führte.

Zwei Jahre später hatte Hecker eine Audienz bei dem Könige, den er mit den trostlosen Zuständen der vorhandenen Schulen bekannt machte, wobei er den Gedanken der Errichtung von Seminarien entwickelte, in welchen Lehrer für die ländliche Jugend vorzubereiten und auszubilden wären; und zwar müßte dies, wie in Berlin, so auch in allen Provinzen geschehen. Auf diese Idee ging der König ein; die bereits bestehende Realschule wurde als königliche Anstalt anerkannt, ein Seminar damit verbunden und dem letzteren eine jährliche Unterstützung von 600 Thalern zur Erhaltung von 12 Seminaristen zuge-

sichert. Zweck des Seminars war, für die Parochialschulen der Dreifaltigkeitskirche und für die unteren Klassen der Realschule Lehrer zu bilden; leider aber fehlte es an der Möglichkeit einer planmäßigen Einrichtung. Obwohl 1755 zu einer öffentlichen Anstalt erhoben, waren Aufnahmebedingungen nicht angeordnet, die Bildungszeit war unbestimmt, Zöglinge verschiedener Art, Präparanden und Seminaristen, wurden in einer Klasse gemeinschaftlich unterrichtet, die meisten waren Handwerker, die das Schulehalten nur als Nebenerwerb treiben wollten, da ja niemand von dem Ertrage einer Schulstelle leben konnte; Entlassungsprüfungen fanden nicht statt; von einer idealen Auffassung des Berufs konnte also keine Rede sein. So blieb denn alles wie zuvor, und es ist nicht zu verwundern, daß der vorläufig noch einzigen Bildungsanstalt für Lehrer die ursprünglich bewilligte Unterstützung i. J. 1767 wieder entzogen wurde. Erst unter Andreas Jakob Hecker, einem Neffen des vorigen, vermehrten sich die Mittel. Er hatte die Anstalt i. J. 1784 übernommen und machte ein Jahr darauf Friedrich Herzberg zum Hauptlehrer derselben. Diesem wurde später das Inspektorat übertragen.

Daß Friedrich der Große übrigens auch das Volksschulwesen zu einer höheren Stufe emporheben wollte, ging gleich zu Anfang seiner Regierung (i. J. 1741) aus einer Verfügung hervor, in welcher den Adeligen empfohlen wurde, sich der Schuleinrichtungen in ihren Dörfern anzunehmen. In einem halben Jahre sollten die nötigen Schulhäuser gebaut sein; auch wäre für ein angemessenes Einkommen der Lehrstellen zu sorgen, zu welchen künftighin nicht so unerfahrene Leute zu berufen seien. Er selbst wolle in den Amtsdörfern der Kurmark hiermit beginnen, und zwar sollten, wie er in einem späteren Bescheide anordnete, auf acht bis zehn Meilen in der Runde zu Schulmeistern nur solche Leute genommen werden, welche zuvor geprüft und von dem Konsistorial-Rat Hecker vorgeschlagen wären. Als es ihm nach Beendigung des siebenjährigen Krieges darauf ankam, die dem Lande geschlagenen Wunden zu heilen, erging ein Befehl an den Minister v. Danckelmann, für alle Provinzen seines Staates ein Reglement zu entwerfen, durch welches das Schulwesen auf dem Lande auf einen besseren Fuß gebracht werden könne, damit durch eine vernünftige und christliche Unterweisung der Jugend zu echter Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen der Grund zu dem wahren Wohl seiner Länder gelegt werde. Wird in diesem von Hecker ausgearbeiteten, durch das Oberkonsistorium begutachteten und unterm 12. August 1763

veröffentlichten „General-Landschul-Reglement“ die Übung des Gedächtnisses auch besonders hervorgehoben, so ist es für das preußische Volksschulwesen doch insofern von Bedeutung geworden, als jetzt statt der Handwerker seminaristisch gebildete Lehrer, die unter der Aufsicht des Staates ständen, wenigstens für notwendig erklärt wurden.

Leider kam das Reglement nicht vollständig zur Ausführung, weil gleich anfangs nicht nur von Seiten der Lehrer, sondern auch der Adeligen und der Gemeinden zahlreiche und nicht ganz unbegründete Gegenvorstellungen eingingen. Da es nämlich besonders an Mitteln fehlte, die wohlgemeinten Absichten des Königs durchzuführen, so gab er endlich, des unausgesetzten Widerstrebens müde, 1779 den Befehl, es sollten Invaliden, wenn sie lesen, rechnen und schreiben könnten und auch sonst als geeignet befunden würden, besonders an denjenigen Orten untergebracht werden, wo der König die Schulmeister besolde. Erinnerungen an solche und ähnliche Vorgänge mögen es gewesen sein, die ihn kurz vor seinem Hinscheiden zu dem wehmütigen Ausrufe veranlaßten: „Ich bin es müde, über Sklaven zu herrschen.“

Für Berlin war unter den obwaltenden Verhältnissen die französische Kolonie eine Wohlthat. Von dem Großen Kurfürsten aufgenommen, von Friedrich III. (I.) begünstigt, von Friedrich Wilhelm I. unterstützt und von Friedrich II. augenscheinlich bevorzugt, hatten die Kolonisten eine Anstalt unter dem Namen Pepinière begründet, deren Anfänge bis in das Jahr 1757 zurückreichten und welche die Aufgabe hatte, brauchbare Kantoren und Lehrer für die einzelnen französisch-reformierten Gemeinden heranzubilden. Da die Ziele ihrer Elementarschulen dieselben waren wie bei den deutschen, der Unterricht aber der Gemeindezwecke halber in zwei Sprachen erteilt wurde, so geschah es, daß nicht nur die i. J. 1747 gegründete École de charité, sondern auch daneben entstandene französische Privatschulen bald von Knaben sowohl als von Mädchen besucht wurden, deren Eltern der Kolonie gar nicht angehörten. Die in der Klosterstraße seit 1765 befindliche Mädchenabteilung hatte eine Zeit lang sogar viele Pensionairinnen, von denen so manche später das Lehrfach ergriff und eine Privatschule gründete. Auch ist es ja bekannt, daß Namen wie Mayet, Guinand, Pignol, Noëlli, Tournier, Violet sich fast bis in die Mitte unseres Jahrhunderts hinein bei dem beteiligten Publikum eines gewissen Rufes erfreuten.

Friedrichs des Großen besonderes Interesse für die französische Kolonie hatte ihren leicht erklärlichen Grund. Seine Jugendbildung

war in eine Zeit gefallen, wo es an allen europäischen Höfen Sitte war, sich in der Unterhaltung des Französischen zu bedienen, und bei uns mit einem gewissen Rechte, da die deutsche Litteratur ein Gepräge geistiger Armut und Geschmacklosigkeit darbot, das höher strebende Geister unmöglich reizen konnte, sich der herrschenden Sprechweise zu bedienen. Friedrich schrieb daher nur französisch, während er, abgesehen von einem freundlichen Gespräch, das er einst mit Gellert hatte, die deutsche Litteratur mit Geringschätzung behandelte. Nichtsdestoweniger bleibt es bedeutungsvoll, daß er seine i. J. 1780 verfaßte Schrift „Sur la littérature Allemande“ mit den Worten an d'Alembert schickte: „Oft keimt ein Wort, welches man in einen fruchtbaren Boden säet, und bringt Früchte über Erwarten.“ Und in der Schrift selbst, die freilich nur von dem Anfange seines Jahrhunderts, nicht aber von den bereits vorhandenen Leistungeu seiner Zeitgenossen Kenntnis nimmt, äußert er sich folgendermaßen: „Wir werden unsere Klassiker haben; jeder wird sie lesen wollen, unsere Nachbaren werden deutsch lernen, die Höfe werden es mit Vergnügen sprechen; und hat sich unsere Sprache geglättet und völlig ausgebildet, so kann es kommen, daß sie von einem Ende Europas bis zum andern sich verbreitet. Diese schönen Tage sind für unsere Litteratur noch nicht erschienen, aber sie nahen; ich sage es, sie werden anbrechen. Ich bin zu alt, um sie zu erleben. Wie Moses sehe ich von ferne das gelobte Land, werde aber nicht hineinkommen.“

Achter Abschnitt.

Die Übergangszeit vom Realismus zum Rationalismus.

Aus dem Bisherigen erhellt zur Genüge, daß die verschiedenen Richtungen der Pädagogik nicht auf einander folgen, indem eine die andere ablöst, sondern daß sie ineinander übergehen. Es ist dies in der Menschennatur begründet. Denn wie bei dem einzelnen Menschen Verstand und Gefühl, Vernunft und Phantasie, Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit ungeachtet der Alleinherrschaft, welche jede dieser Seelenkräfte zeitweise ausübt, doch in steter Wechselwirkung begriffen

sind: so pflegen auch bei ganzen Geschlechtern die realen und die idealen Bestrebungen in stetem Kampfe mit einander zu liegen und dem Verlangen nach friedlicher Einigung nur auf kurze Zeit zu entsprechen.

Die beschränkte Auffassung der reformatorischen Ideen hatte ihren Ausdruck in der Orthodoxie, die einseitige Verehrung des Buchstabens ihren Gegensatz in dem Pietismus gefunden; die Engherzigkeit des letzteren aber nötigte die Pädagogik, sich dem Realismus in die Arme zu werfen, der, von Rousseau in seinem „Emil" verkündet, von Basedow zu verwirklichen gestrebt, in dem sogenannten Philanthropinismus eine rasch vorübergehende Epoche bilden sollte.

Rousseau hatte Natur und Kunst als feindliche Gegensätze einander gegenübergestellt, so daß Goethe im Hinblick auf die Mängel der früher befolgten Erziehungsgrundsätze den „Emil" das Natur-Evangelium der Erziehung nennen konnte. Diesterweg sagt von Rousseau, er habe die Rechte der Kinder entdeckt, indem er das Recht der Subjektivität dem Objektiven und Historischen gegenüber zur Geltung brachte. Vielleicht könnte man diesen beiden gewiß berechtigten Urteilen einen Ausspruch Lessings an die Seite stellen, der, obwohl zunächst nur ein Rat für den Schauspieler, doch auch von einem Schulmann nicht zu verschmähen sein dürfte. Der Rat lautet: „Kunst und Natur sei auf der Bühne eines nur; wenn Kunst sich in Natur verwandelt, dann hat Natur mit Kunst gehandelt." Diese für die Schaubühne berechneten Worte könnten jedem Erzieher ein bedeutungsvoller Wink, jedem Lehrstuhl ein empfehlenswerter Denkspruch sein.

Basedow, durch Rousseaus „Emil" begeistert, von hochgestellten und bemittelten Personen reichlich unterstützt, suchte dessen Grundsätze in seinem 1774 zu Dessau eröffneten Philanthropin znr Ausführung zu bringen, gab auch, in Amos Comenius' Fußstapfen tretend, einen neuen Orbis pictus mit 100 von Chodowiecky gestochenen Kupfern heraus, konnte aber nur vorübergehendes Anstaunen, keineswegs eine nachhaltige Wirkung erzielen. Der Besuch seiner Anstalt, die nur auf die Bildung der höheren Stände berechnet war, kostete fast unerschwingliche Summen, so daß nur wenige vom Glück Bevorzugte davon Gebrauch machen konnten. Dazu kam aber noch manches andere. Bei seinem unruhigen, herrschsüchtigen Wesen konnte es nicht ausbleiben, daß die Leistungen der Lehrer wie der Zöglinge ihn nur selten befriedigten, weil sie mit seinen Versprechungen nicht gleichen

Schritt hielten, und daß die Richtung, welche eigentlich nur einen „allgemeinen Menschen" ohne Nationalität und ohne Konfession bilden **wollte**, wenn sie auch manches zur Aufklärung beitrug, doch den bestehenden Verhältnissen in keiner Weise gerecht zu werden vermochte.

Das Letztere wurde von dem Domherrn Friedrich **Eberhard von Rochow**, Erbherren auf Reckahn bei Brandenburg erstrebt. Mit **Basedow** befreundet, aber durchaus nicht so einseitig und wunderlich, ging er entschieden mehr besonnen und praktisch zu Werke. Von innigem Mitleid über die Unwissenheit und den Aberglauben des Landvolks erfüllt, faßte er den Entschluß, Basedows philanthropische Ideen für die Volksschule zu verwerten. Zu diesem Zweck schrieb er zunächst (1772) ein Schulbuch für Kinder und Landleute, das zum Gebrauch in Dorfschulen dienen sollte, worauf er im folgenden Jahre seine Anstalt eröffnete. Bei der hier befolgten Unterrichtsmethode kam es ihm vorläufig auf Erweckung der Aufmerksamkeit an. Die Kinder sollten ihre Sinne gebrauchen lernen, womit also Sachkenntnis und Verbesserung der Sprache in unmittelbarer Beziehung standen. Da es ihm aber neben der Weckung des Vorstandes auch um Bildung des Herzens zu thun war, so begann für die Dorfschulen wirklich eine neue Zeit. Ein von Rochow verfaßter „Kinderfreund", der als Lesebuch diente, kam der Jugend, eine „Instruktion für den Landschulmeister" der Lehrerbildung zu statten, und wenn seine Anweisungen auch noch nicht auf psychologischer Grundlage ruhten, so war er doch dem Ideal eines guten Unterrichts wenigstens um einen bedeutenden Schritt näher gekommen. Die Geschichte der Pädagogik ist daher in vollem Rechte, wenn sie ihn als einen Vorläufer Pestalozzis bezeichnet. Er starb zu Halberstadt i. J. 1805.

Hatten die Philanthropen den Versuch gemacht, die Pädagogik zur Wissenschaft zu erheben, indem sie im Gegensatz zu dem handwerksmäßigen Betreiben des Unterrichts ein durchaus neues Verfahren einschlugen: so waren ihre Anstalten doch gewissermaßen nur Versuchsfelder zur Gewinnung neuer Ansichten und zum Auffinden besserer Methoden gewesen. In geringerem Maße galt dies von **Basedow**, dessen Mitarbeiter (**Campe**, **Salzmann**, **Guts-Muths** u. a.) den jungen Medizinern glichen, die in öffentlichen Krankenhäusern an eingelieferten Patienten ihre ersten Heilversuche anstellen. Glücklichere Wirkungen wurden von dem mehr praktischen v. **Rochow** und dessen verdienstvollen Gehilfen **Bruns** erzielt, deren Anstalt allerdings ein Muster für manche andere wurde. Indessen geschah dies immer nur

vereinzelt, wo etwa ein einsichtsvoller Prediger oder ein wohlgesinnter Patron die Sache in die Hand nahm. Auch in Berliner Schulen hatten manche als zweckmäßig erkannte Einrichtungen Nachahmung und Eingang gefunden; da es aber an einem gleichmäßig vorgebildeten Lehrerstand, wie auch an einheitlichen Bestimmungen über die verschiedenen Arten von Schulen fehlte, überdies von einer genügenden Aufsicht keine Rede war, so stand eine gedeihliche Entwickelung des Schulwesens auch nicht zu erwarten. Das Einzige, worüber die Ortsgeschichte in dieser Beziehung zu berichten weiß, war ein Privatunternehmen, eine i. J. 1788 von dem Direktor der Domschule, dem Professor Hartung eröffnete katechetische Übungsanstalt für Predigt- und Schulamts-Kandidaten, die eine Art von seminaristischer Vorbildung zu gewähren versprach. Wer hier Aufnahme begehrte, mußte bei einem Schulhalter als Helfer thätig gewesen sein, mußte im Federschneiden, Vorschreiben, Überhören des auswendig Gelernten, dem Nachsehen der schriftlichen Arbeiten, dem Aufrechterhalten der äußeren Ordnung eine gewisse Übung, dem Schulhalter also seine Künste abgesehen haben; sonst aber war er auf Selbstbelehrung angewiesen. Was er vom Katechesieren erfuhr, war von geringer Bedeutung, da es an bestimmten pädagogisch-didaktischen Grundsätzen fehlte. Es war also doch wesentlich die Erfahrung, welche die Leute klug und weise machte.

Der Schluß des achtzehnten Jahrhunderts fällt mit der Regierung Friedrich Wilhelms II. zusammen und zeigt, wie dieser, einen schwankenden Charakter. Nicht, wie sein großer Vorgänger, der erste Diener seines Staates, sondern vielfach der Spielball unwürdiger Günstlinge, fehlte es den Regierungsmaßregeln an innerer Festigkeit wie an Einheit. Der gute Wille des Königs war nicht zu verkennen; aber die Kraft, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, war ihm nicht verliehen. Zum Glück hatte er eine gute Jugendbildung empfangen, und so interessierte er sich denn anfangs lebhaft für die Schule. Durch eine Kabinetsordre vom 22. Februar 1787 setzte er ein Ober-Schul-Kollegium ein, welches eine Aufforderung an den Berliner Magistrat ergehen ließ, von allen Privatschulen und Pensionsanstalten anzugeben, „wie es bisher mit der Anstellung ihrer Leiter gehalten worden, besonders von wem und wie, und nach welcher vorgängigen Prüfung sie die Berechtigung zu diesem Geschäfte erhalten hätten.“ Als die eingegangenen Berichte der geistlichen Schulaufseher keine vollständige Übersicht ergaben, wurde für weitere Ermittelungen die Hilfe der

Polizei-Kommissarien in Anspruch genommen, aus deren Berichten dann hervorging, daß sich unter 243 Berliner Anstalten nur 75 beaufsichtigte, 66 französische und 102 Winkelschulen befanden. Obwohl also seit der Mitte des Jahrhunderts in Deutschland etwa 30 Seminarien und zwar 10 davon in preußischen Landesteilen entstanden waren, so konnte man von einer Verbesserung des Schulwesens doch nur wenig merken. Das hatte natürlich seinen guten Grund. Die meisten dieser Anstalten waren eben nur Nebeneinrichtungen von Gymnasien, Realschulen und Waisenhäusern, in denen diejenigen Zöglinge, welche sich dem Volksschullehrerstande widmen wollten, außer dem laufenden Unterrichte noch einige auf ihren künftigen Beruf bezügliche Lehrstunden erhielten. So bekam denn auch das Berliner Schulwesen freilich eine etwas festere, aber immer noch keine sichere Grundlage.

Die eigentliche Quelle dieser Erscheinung war in dem unter den gebildeten Klassen allgemein herrschenden Rationalismus zu suchen. In dem Wahn, aus sinnlichen Wahrnehmungen lasse ohne weiteres das Übersinnliche sich ableiten, sollte auch die Jugend nach dieser Richtung hin erzogen werden, wodurch dieselbe denn allerdings recht verständig, aber noch keineswegs vernünftig und, wie man sich einbildete, wahrhaft glücklich zu machen war. Vermieden es doch die Philanthropen, den jüngeren Kindern den Namen Gottes zu nennen, weil derselbe ein unsichtbares Wesen sei. Nur mit der realen Welt und dem Reichtum ihrer Erscheinungen beschäftigt, wurde dem Glauben weder Nahrung gereicht, noch ward ihm irgend welche Pflege zu teil. Die dem Wesen der Kindesnatur so schön stehende Gabe der Phantasie blieb ohne alle Anregung; von einer Übung des Gedächtnisses war so gut wie gar keine Rede. Nur durch die Erscheinungen der sichtbaren Welt in Anspruch genommen, ging der Sinn für die geschichtliche Entwickelung der bestehenden Zustände verloren, und mit ihm die Erkenntnis des Bildungswertes, den man in der Beschäftigung mit klassischen Sprachen doch früher gefunden hatte.

Der uralte Kampf zwischen freiem Denken und der Achtung vor dem durch das Herkommen geheiligten Ansehen religiöser Überzeugungen mußte sich also notwendig erneuen. War dem Herzen der geistige Gehalt des Offenbarungsglaubens verloren gegangen, so schlug die verständige Betrachtung jetzt in das Gegenteil um, es wurde die äußere Einkleidung religiöser Anschauungen und Empfindungen zur Hauptsache gemacht. Krankhafte Schwärmerei im Bunde mit

dem Aberglauben nahm die Gemüter gefangen und führte zur Herrschaft des Mystizismus. So konnte es denn auch geschehen, daß die Stelle des freisinnigen Ministers v. Zedlitz durch den engherzigen Christian v. Wöllner besetzt wurde, der als Chef des Departements der geistlichen Angelegenheiten i. J. 1788 ein Religions-Edikt erließ, welches jede Abweichung von der Kirchenlehre mit Strafe bedrohte. Fand dasselbe anfangs auch wenig Beachtung, so wurde doch die bis dahin gewährte Glaubens- und Gewissensfreiheit nach und nach unterdrückt, ein Verfahren, das selbstverständlich auch auf das Schulwesen, besonders auf das niedere, von nachteiligem Einfluß sein mußte. Fertiges Auswendiglernen des Katechismus, genaues Einprägen solcher Stellen der Bibel, die zur Erklärung und als Beweis für die Grundwahrheiten des Glaubens angeführt zu werden pflegten, gedächtnismäßiges Hersagen eines angemessenen Vorrates guter Kirchenlieder, das wurde von dem Religionsunterrichte gefordert; außerdem nichts weiter als eine deutliche Handschrift, einige Fertigkeit im leserlichen und orthographischen Schreiben und die erforderliche Übung in den gemeinsten, zum Hauswesen nötigen Rechnungen. Hierzu brauchte man freilich keine berufsmäßig vorgebildeten Lehrer, das konnten die aus Friedrichs des Großen Zeit herstammenden Invaliden auch leisten.

Verfügungen dieser Art waren ganz im Sinne der Geistlichkeit, die von zweckmäßig eingerichteten Seminarien nur Überbildung und Hochmut der Schullehrer und vorlautes Klügeln der heranwachsenden Jugend fürchtete. Aber freilich erreichte man doch nicht, was man beabsichtigte; höchstens wurde frömmelnder Heuchelschein gefördert, wahres und echtes Christentum nicht.

Das allgemeine Bild der Pädagogen jener Zeit ist also das einer gedrückten Lage. Als Beweis für die mangelhafte Befähigung mancher Lehrer nur ein Beispiel aus der Magistrats-Archiv-Acta, betreffend die Schulen der Nicolai- und Marien-Parochie Vol. II, mitgeteilt von Rittershausen in den Märkischen Forschungen Bd. IX, S. 266. Im Jahre 1794 wird jemand, der sich um Errichtung einer Privatschule bewirbt, von einem Ober-Konsistorialrat geprüft, bei welcher Gelegenheit folgendes Ergebnis zu Tage tritt: 1. Frage: Welches sind die vornehmsten Flüsse Deutschlands und welche stehen miteinander von Natur oder durch Kunst in Verbindung? Antw. „Die Elbe, Ronne, Schwinemünde.“ — 3. Fr. Wie werden die natürlichen Körper (Naturalien) in der Naturgeschichte eingeteilt? —

Antw. „Auf den Körper des Menschen und in denen Pflanzen, und andere producter, als Kaffee, Reiß u. s. w. wie und wo selbige wachsen, und wie dessen Früchte beschaffen." Und diesem Bewerber wird die Erlaubnis zur Errichtung einer Schule erteilt, freilich mit der Einschränkung, daß er nur Rechenunterricht in derselben geben dürfe.

Was die Mädchenerziehung betrifft, so waren in dieser Zeit viele Privatschulen entstanden; doch läßt sich nicht behaupten, daß sie den Anforderungen, welche die Pädagogik an Heranbildung zu echter Weiblichkeit machen muß, entsprochen hätten. Der Religionsunterricht, an sich nur dürftig, beschränkte sich auf Anführung etlicher Beweisstellen für die kirchlichen Dogmen und auf Erlernung des Katechismus, entbehrte aber, einige Trostsprüche abgerechnet, im übrigen aller Wärme. Erweckung des Sinnes für Wahrheit und treue Pflichterfüllung wurde oft genug vermißt; denn da den Leiterinnen des bedenklichen Wetterwerbs halber vor allem daran gelegen war, daß die Kinder sich in ihrer Anstalt wohl fühlten, so suchten sie durch Pflege des äußeren Scheins und allerlei Kleinigkeitskrämerei die vorhandenen Mängel und Schwächen zu verdecken. Im Grunde wurde denn aber doch der Sucht zu glänzen und die erworbenen Kenntnisse zur Schau zu tragen, vielfach Vorschub geleistet. Statt der Haupttugenden des weiblichen Geschlechts: Sittsamkeit, Bescheidenheit, Sanftmut, Gefälligkeit, und statt der Anleitung zu Sauberkeit und Ordnungsliebe wurde also gerade die Eitelkeit gepflegt und das, worauf es wesentlich ankommt, das Zufriedensein mit einem bescheidenen Lose, also eine Erziehung für die stille Häuslichkeit, leider in eine Zustutzung für den Salon verwandelt. War hiermit vielleicht vielen Müttern Genüge geschehen, insofern ihre Töchter etwas aus sich zu machen verstanden, den künftigen Gatten so erzogener Wesen konnte mit dieser Art der Ausbildung schwerlich gedient sein.

Werfen wir nun noch einen Rückblick auf die letzte Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts, so zeigt sich der allgemeine Charakter desselben in einem entschiedenen Drange nach Reformation, wozu die Kenntnisnahme von den bereits Aufsehen erregenden Werken unserer Klassiker wesentlich beitrug. Über die Ziele aber, welche eine bessere Schulerziehung anzustreben habe, war man noch vielfach im Unklaren. Einiges war indessen erreicht. Das bloße Gedächtniswerk war zurückgedrängt, auf das Verständnis des Einzuprägenden suchte man hinzuarbeiten. Neben dem Religionsunterrichte legte man auch den so-

genannten gemeinnützigen Kenntnissen, für deren Mitteilung der Gebrauch der Muttersprache nicht zu umgehen war, einen gewissen Wert bei. Einzelne Ideen Pestalozzis, wie anschauliches und naturgemäßes Verfahren, fingen an Eingang zu finden, und die innere Trennung der Schule von der Kirche war auf dem besten Wege, sich zu vollziehen, wenngleich man sich immer noch nicht entschließen mochte, auf die geistliche Aufsicht Verzicht zu leisten.

Neunter Abschnitt.

Unsere Schulen während der Leidensjahre des Vaterlandes.

Der Anfang des neunzehnten Jahrhunderts fand Friedrich Wilhelm III. und Luise auf dem preußischen Königsthrone. Friedrich Wilhelm, ein Muster von Ordnung, von Sinn für alles Edle und Sittliche, dabei von vortrefflichem Gemüt, aber verschlossen und ohne rechtes Selbstvertrauen; Luise, bereits seit sieben Jahren seine Gemahlin, mit allen weiblichen Tugenden geschmückt, eine Zierde des Thrones, wie man sie seit länger als einem halben Jahrhundert nicht gewohnt war. Hatten beide in den ersten Jahren ihrer Ehe mit ihren Kindern ein einfaches Familienleben geführt und in stiller Zurückgezogenheit dem üppigen Leben des Vorgängers mit Mißbehagen aus der Ferne zugesehen, so fand der König sich bei seiner Thronbesteigung zunächst veranlaßt, die jetzt überflüssigen Günstlinge zu beseitigen und sich mit verdienstvollen Männern zu umgeben.

Eine seiner ersten Regierungshandlungen war die Entlassung Wöllners, dessen Stelle durch den Minister v. Massow ersetzt wurde. Selbstverständlich war hiermit auch die teilweise Zurücknahme des widerwärtigen Religions-Edikts verbunden, dessen Bestimmungen mehrfach durch andere ersetzt wurden, die eine freiere Bewegung zuließen. Denn obwohl der König wie seine Gemahlin aus innerer Überzeugung von ernster religiöser Gesinnung waren, so sollte dieselbe doch auch bei ihren Unterthanen nur Angelegenheit des Herzens, nicht aber

Sache des äußeren Zwanges sein. Das Recht der Glaubens- und Gewissensfreiheit war also wieder öffentlich anerkannt, das Wachsen des religiösen Sinnes und des kirchlichen Lebens aber der Zeit überlassen. Das auf dem Throne gegebene Beispiel, so hoffte man, würde gewiß mehr wirken als alle Edikte.

Auch die Förderung der Wissenschaft und des Volksunterrichts war dem Könige eine wichtige Angelegenheit. Schon am 8. Juli 1799 war ein Bericht des Ober-Konsistoriums zu Berlin veröffentlicht worden, welcher das Vorurteil bekämpfte, daß die Schulen zunächst Sache einzelner Religionsparteien seien. Sie wurden im Gegenteil als Institute des Staates betrachtet; auch wurde es als zweckmäßig bezeichnet, daß der in ihnen zu erteilende Religionsunterricht sich auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre beschränke, der besondere Konfessionsunterricht aber den betreffenden Geistlichen bei der Vorbereitung der Katechumenen zu überlassen sei.

Von dem Gedanken ausgehend, daß niemand so viel Interesse an der Schule habe als der Staat, trat auch die Absicht hervor, dem niederen Schulwesen aufzuhelfen; waren doch Pestalozzis Ideen von der Königin Luise mit warmem Herzen erfaßt und mit Freuden begrüßt worden. Aber freilich steht es fest: Gut Ding will Weile haben, und unsere Wünsche, seien sie auch die besten von der Welt, mit einem Zauberschlage lassen sie sich nicht verwirklichen.

Zu Anfang unseres Jahrhunderts waren nämlich alle Kinder, welche kein Gymnasium besuchten, auf die Privatschulen angewiesen, deren Vorsteher gewohnt waren, sich Gehilfen heranzuziehen, wozu sie anstellige Knaben ihrer eigenen Anstalt und verschiedene andere Persönlichkeiten nahmen, wie man sie von früherher im Schuldienste zu verwenden pflegte. Da versuchte es i. J. 1802 ein Berliner Schulvorsteher Michaelis, junge Männer außer der Schulzeit auf das Lehrfach vorzubereiten. Später verband er sich mit einigen seiner Freunde und entwarf einen Plan, der 1803 bei dem Ober-Konsistorium eingereicht, von diesem aber nicht genehmigt wurde. Nunmehr wandten sich die Bittsteller unmittelbar an den König, der das Unternehmen als nützlich bezeichnete und die Eingabe vom 2. Februar 1804 dem Staatsminister v. Massow überwies. Schon am 1. März ging die Antwort ein, zufolge welcher es gestattet sein sollte, neben dem bereits bestehenden mit der Königlichen Realschule verbundenen Landschullehrer-Seminar ein ähnliches für Stadtschulen zu begründen. Dies geschah,

und zwar wurde ein gewisser Gottfried Küster zum Dirigenten desselben ernannt. Abhängig war dieser von dem Ober-Konsistorium, unter ihm stand das Kollegium der Parochialschulvorsteher, dessen Zahl auf fünf beschränkt sein sollte. Ging einer von ihnen ab, so durften sie einen neuen wählen, wovon sie aber dem Direktor Anzeige zu machen hatten. Die Anzahl der jungen Leute, die mindestens 18 Jahr alt sein mußten und Zeugnisse über gute Führung beizubringen hatten, war auf 12 festgestellt. Die Unterrichtsstunden begannen morgens um 6 und nachmittags um 5 Uhr, und zwar wurden die Seminaristen außer den Elementargegenständen auch im Französischen unterrichtet. In den Vormittagsstunden waren sie verpflichtet, in den Anstalten der zu dem Kollegium gehörenden Vorsteher zuzuhören. Der Unterricht, welchen sie empfingen, wurde unentgeltlich erteilt, doch hatten sie beim Eintritt wie beim Abgange einen Thaler Gebühren zu erlegen. Daß die Art der Erteilung des Unterrichts manches Unvollkommene hatte, läßt sich denken, dem redlichen Streben indes konnte man seine Anerkennung nicht versagen. War auch von Pestalozzi wenig die Rede, weil das Publikum zu dessen Methode noch kein rechtes Vertrauen hatte, so wurde doch manches gefördert, was nicht ohne segenbringende Folgen blieb.

Eine weitere Hoffnung knüpfte sich an eine zu Anfang des Jahres 1805 ergangene königliche Kabinets-Ordre an den Minister v. Massow. Derselbe sollte nämlich darauf hinwirken, daß für die evangelischen Schulen ein Lesebuch abgefaßt würde, welches einen guten Auszug der Bibel, jedoch mit Beibehaltung der Lutherschen kräftigen Ausdrucksweise enthielte, zugleich aber Beispiele aus der biblischen Geschichte zur Bildung des Herzens darböte. Leider waren die gleich darauf folgenden unruhvollen Zeiten solchem Unternehmen nicht günstig; es blieb daher unausgeführt.

Obwohl nun das Unglücksjahr 1806 hereingebrochen und dem Staat durch den Frieden von Tilsit (1807) die Hälfte seines Gebiets und seiner Einwohner geraubt worden war, das noch übrige aber durch die Habsucht des französischen Eroberers schonungslos ausgesogen wurde, so fehlte es doch nicht an scharfsichtigen Männern, wie Stein, Hardenberg, Fichte, Jahn und anderen, welche trotz der erlittenen Demütigung nicht verzagten, sondern den noch glimmenden Funken der Vaterlandsliebe zu lichter Flamme anzufachen suchten. Nachdem der König sich dahin geäußert, der Staat müsse das, was er an äußerer Macht verloren habe, durch innere Tüchtigkeit ersetzen, er-

öffnete der Premier-Minister, Freiherr von Stein der Regierung in Königsberg (24. Okt. 1808), daß er in dieser Beziehung das meiste von der Erziehung der Jugend erwarte. „Wird," so heißt es in seinem Erlaß, „durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes rohe Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt: so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft eröffnen zu sehen." Das klang echt pestalozzisch. In nächstem Zusammenhange hiermit stand ein von dem Chef des damaligen Unterrichts-Departements, des Freiherrn von Altenstein, an Pestalozzi gerichtetes Schreiben vom 11. September 1808, worin er demselben mitteilt, er wolle ihm junge Männer senden, die den Geist seiner ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung, in ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehülfen sie üben lernen, im Umgange mit ihm nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden möchten, von welchem beseelt, er sein ganzes Leben ihm widme." Daß zahlreiche junge Männer jetzt nach Ifferten (Yverdun) in der Schweiz wanderten, um bei Pestalozzi mit eigenen Augen zu sehen und zu lernen, war die nächste Folge dieses Schreibens; die weitere aber, daß tüchtige Lehrer und Erzieher, wie v. Türk, Wilmsen, Dinter, Graßmann, Kawerau, Niemeyer, die beiden Zerrenner, Harnisch, Natorp, Wilberg und andere als mächtige Hebel für den Aufschwung des preußischen, ja des deutschen Schulwesens gewonnen wurden.

Ein anderer Gewinn bestand in der Stein-Hardenbergischen Gesetzgebung, infolge deren die Erbunterthänigkeit des Bauernstandes aufhörte. Jetzt konnte dem Landmann natürlich mehr daran gelegen sein, für eine bessere Schulbildung seiner Kinder zu sorgen, wußte er doch, daß er die Opfer, die er somit dem Gemeinwohl brachte, nicht zu scheuen brauchte. Auch durch die neue Städteordnung, welche dem Bürger die alten Rechte der Selbstverwaltung wiedergab, wurde ein wichtiger Umschwung herbeigeführt. Hörte die Bevormundung der

städtischen Behörden auf, so mußte natürlich auch eine Umwandlung auf dem Gebiete des Schulwesens erfolgen. Bald war denn auch nicht mehr von Küstern und Kantoren, von Meistern und deren Gesellen die Rede, sondern die mit dem Unterricht der Jugend Betrauten fingen an, sich als Volkslehrer und als Volkserzieher zu betrachten. Die alte Schulmeisterei hörte auf ein Handwerk zu sein, der zur Wissenschaft erhobenen Pädagogik war jetzt die Möglichkeit geboten, sich auf dem Boden der Praxis zur Kunst auszubilden.

So erwuchs denn aus dem Unglück, das den Staat betroffen, auch für die Schule neuer Segen, und zwar umsomehr, als alle auf die Besserung des Volksschulwesens hinzielenden Bestrebungen von der Regierung bereitwilligst unterstützt wurden. Am 31. Januar 1810 erging eine Verfügung an den Magistrat von Berlin, jede Schullehrerwahl der Königlich-Kurmärkischen Regierung zur Bestätigung vorzulegen, und am 28. Mai 1812 erschien eine Verordnung, durch welche auch das Privatschulwesen neu geordnet wurde. Gesetzliche Grundlage erhielt letztere freilich erst i. J. 1834, so daß seit dieser Zeit auch Privatanstalten und Privatpersonen, welche sich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend beschäftigen, unter die Aufsicht des Staates gestellt sind.

Wie notwendig solche Beaufsichtigung schon längst gewesen wäre, geht aus einem Bericht des Professors Hartung hervor, demzufolge er in den Mitteilungen über seine höhere Töchterschule aus dem Jahre 1806 darauf hinwies, daß Schülerinnen, die sich durch Fleiß und Wohlverhalten besonders auszeichneten, als ersten Preis eine weiße, als zweiten eine rote Rose erhielten, mit welcher geschmückt, nicht nur die zur Zeit anwesenden, sondern auch ehemalige Schülerinnen bei allen Schulfeierlichkeiten erschienen. Er macht sogar darauf aufmerksam, daß mehrere, mit solcher Rose geziert, später vor den Traualtar treten, und berichtet, wie ein „achtungswerter geistlicher Rat diesen Umstand in seiner Traurede benutzt“ und dadurch wohlthätig auf die Braut, wie auf deren anwesende ehemalige Mitschülerinnen, ja auf die Schule selbst eingewirkt hätte. Und das wurde in jenem Berichte als gemeinsames Arbeiten in dem Weinberge des Herrn bezeichnet. Es wird demnach nicht wunder nehmen, wenn in dem oben genannten Reglement v. J. 1812 ein Paragraph vorkommt, in welchem es heißt: „Die in einigen Privat-Töchterschulen bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfung veranstalteten Übungen der Schülerinnen im Deklamiren müssen gänzlich unterbleiben; ebensowenig geziemt es sich,

daß dieselben bei erwähnter Gelegenheit ihre im Tanzen erlangte Fertigkeit zeigen. Kinderbälle dürfen weder bei diesen Schulfeierlichkeiten, noch sonst von Privatschulen veranstaltet werden." Bestimmungen wie die zuletzt genannte möchten wohl für alle Zeiten aufrecht zu erhalten sein. Dem Deklamieren, d. h. dem einfachen Vortragen von Gedichten gegenüber könnte man vielleicht milder verfahren, falls dabei nicht alles darauf hinausläuft, sich sehen und hören zu lassen. Letzteres mochte freilich wohl hier und da die Hauptabsicht sein. Ist dem Schreiber Dieses doch noch vor wenigen Jahren von einem der hervorragendsten Berliner Geistlichen erzählt worden, wie er beim Herannahen der Konfirmation oft von Müttern seiner Schülerinnen überlaufen und mit der Bitte behelligt worden sei, die Tochter der einen oder der andern das Glaubensbekenntnis sprechen zu lassen. Um alle derartigen Zumutungen kurz abzuschneiden, habe er sich dann entschlossen, das Glaubensbekenntnis selbst zu sprechen und dasselbe von den Konfirmandinnen nur mit einem gemeinsamen „Ja!" bekräftigen zu lassen. Gewiß ist es so recht; der Eitelkeit eine Gefälligkeit zu erweisen gehört nicht zur Arbeit im Weinberge des Herrn.

Trotz der von den vorgesetzten Behörden ergangenen Verfügungen konnte doch Harnisch i. J. 1815 über das Berliner Schulwesen noch sagen: „Vielleicht trägt die durch Oberlehrer Dreist (nachmals Schulrat) gestiftete Schullehrergesellschaft bald dazu bei, daß dem erbärmlichen Zustande des Berliner Volksschulwesens endlich ein besserer Zustand folge. Die am höchsten stehenden sind die sogenannten Privatanstalten, die gewöhnlich auch Lateinisch und Französisch treiben. Unter diesen sind die Plamannsche und die Hartungsche die ausgezeichnetsten, erstere wegen ihres höheren Strebens, letztere wegen ihres Umfanges. Die bei weitem größte Zahl sucht nur dem Zeitteufel zu fröhnen und huldigt dem Götzen, welchen der Augenblick aufstellt. Vorzüglich gilt dies von manchen Mädchenanstalten. Und welche Schulmeister findet man in Berlin? Manche geben den schlechtesten der Schulmeister nichts nach."

Daß die Zeit der äußeren Drangsal des Staates der Entwickelung des Berliner Schulwesens nicht günstig war, konnte freilich weiter nicht wunder nehmen. Alle an Volksschulen beschäftigten Lehrer waren von Schulvorstehern privatim gebildet worden. Die meisten waren ehemalige Handwerker oder Leute, die auf dem einen oder dem andern Gebiete Schiffbruch gelitten hatten. Sagt doch J. G. Keller in einer kleinen Schrift „Drei Konferenzreden" (Erlangen

bei Palm 1822): „Hätte man Luther gefolgt, so wäre auch in unsern Tagen zum Heil der Kirche und Schule nicht alles aufgenommen, angestellt und geduldet worden, was nur Hände und Füße hat.“ Woher hätte man auch die Helfer für die Schule nehmen sollen? Das mit der Königlichen Realschule verbundene Seminar und das zu Neuzelle hatten Landschulstellen zu versorgen und konnten nur wenige ihrer Zöglinge an die Residenz abgeben. Einige treffliche Männer, wie sie an der Realschule Berlins und in einigen andern Städten zu finden waren, hatten sich durch Selbstbelehrung fortgebildet und sich einen gewissen Ruf erworben, aber sie gehörten zu den Ausnahmen, wie z. B. der nachmalige Professor Mädler, der gegen eine höchst dürftige Entschädigung einzelnen Lehrern Privatunterricht erteilte. Indessen trug derselbe nur vor, so daß seine Zuhörer über die Behandlung des Gegenstandes in der Schule doch im Unklaren blieben. Und was den „Älteren Lehrerverein“ betrifft, der nur aus Schulvorstehern bestand, so konnte dieser zwar hier und da manche Anregung gewähren, eine grundsätzliche Beseitigung vorhandener Übelstände aber stand nicht in seiner Macht.

Der einzige wirklich hervorragende Schulvorsteher Berlins war Heinrich Plamann, ein Schüler Pestalozzis, der eine nach des neu erstandenen Meisters Grundsätzen eingerichtete Erziehungsanstalt eröffnet hatte. Da er sich indes um die sonstigen Schulverhältnisse weiter nicht bekümmerte, sondern seinen Weg für sich allein ging, so wurde seine Anstalt von den Gymnasiallehrern mit mißgünstigen Augen angesehen. Was aber von ihm und seinen jugendlichen Mitarbeitern, wie Harnisch, Jahn und Friesen, geleistet wurde, das hatte denn doch die Aufmerksamkeit der Behörden erregt, so daß man ihm Kandidaten des Predigt- wie des Schulamtes zuwies, damit dieselben von der in seinem Institut befolgten Methode Kenntnis nehmen und sich durch unmittelbare Anschauung des Wirkens begeisterter Schulmänner für die Praxis vorbereiten könnten. Das Unterrichten wurde jetzt also auch von den Behörden als eine Kunst betrachtet.

Zehnter Abschnitt.

Pestalozzi, der Begründer einer naturgemäßen Unterrichtsweise.

Wenn Lessing in seinem „Nathan" (IV, 7) den Klosterbruder sagen läßt: „Kinder brauchen Liebe in solchen Jahren mehr als Christentum" — so hat sich dieser Ausspruch bei keinem unserer hervorragenden Pädagogen glänzender bewährt als bei Pestalozzi. Basedow und seine Freunde nannten sich Philanthropen; Pestalozzi war ein solcher und (Sch. Don Karlos I, 9) „in des Worts verwegenster Bedeutung". Auch schloß er sich ihnen unmittelbar an. Einer der letzten unter den Philanthropen, Ernst Christian Trapp, geb. 1745 in Holstein, bis zum Jahre 1783 Professor der Pädagogik an der Universität Halle († 1818), einer der ersten, welcher die Erziehung auf die Psychologie zu gründen suchte, schreibt an einen Freund: „Ich freue mich, daß Cook-Pestalozzi noch mehr unbekanntes pädagogisches Land entdeckt, oder doch das von anderen entdeckte genauer beschrieben und besser benutzt hat als ich, und gehe nun in meinem Alter noch eben so willig bei ihm in die Schule, als ich es vor 30 Jahren bei Rochow, Basedow, Wolke that. Daß sich Pestalozzis Schule mir zuletzt noch aufthut, erheitert den Abend meines Lebens, ich kann dir nicht sagen wie sehr."

Mit einer freundlicheren Begrüßung als den eben gemeldeten Worten können wir den großen Reformator unseres Volksschulwesens nicht einführen.

Johann Heinrich Pestalozzi, geb. d. 12. Januar 1746 zu Zürich, Sohn eines aus italienischer Familie stammenden Wundarztes, verlor seinen Vater im sechsten Lebensjahre. Von Natur schwächlich, war der Knabe somit allein dem mütterlichen Einfluß und dem einer treuen Magd „Babeli" anheim gegeben, die der sterbende Vater beschworen hatte, seine Frau nicht zu verlassen. Daß auf diese Weise ein Grund gelegt wurde, in dem Gefühl und Phantasie das Übergewicht erhielten, liegt nahe. Aber auch fromme Gesinnung, Gerechtigkeitsliebe, Mitleid mit den Armen und Liebe zu kleinen Kindern waren die Früchte dieser Erziehung. Der häufige Verkehr in des

Großvaters Pfarrwohnung mochte dazu beitragen, daß Pestalozzi nach vollendeter Schulzeit sich dem Studium der Theologie zuwandte; als er jedoch einsah, daß er zum Redner nicht berufen sei, ging er zur Rechtsgelehrsamkeit über. Bald aber fühlte er, besonders angeregt durch Rousseaus „Emil“, die Unnatur der ganzen damaligen Gelehrsamkeit. überdies infolge angestrengter Studien ernstlich erkrankt, begab er sich aufs Land, benutzte sein väterliches Erbteil zum Ankauf eines kleinen Gutes bei Lenzburg im Kanton Aargau, gab demselben den Namen Neuhof, verheiratete sich, 24 Jahr alt, mit Anna Schultheiß aus Zürich und beschloß, zunächst Landmann zu werden. Als er indessen in seiner nächsten Umgebung das sittliche Elend des Volkes bemerkte, fuhr ihm ein Gedanke wie ein Blitz durch den Kopf. „Ich will Schulmeister werden“ so rief eine Stimme in seinem Innern. Hunderte und Tausende, die in ihrem Vornehmen auf halbem Wege stehen geblieben, hatten vor ihm diesen Entschluß gefaßt und — waren Handwerker geblieben; bei Pestalozzi war es erbarmende Liebe, die ihn trieb, sie sollte ihn zum Weltschulmeister machen. Im Jahre 1775 errichtete er also eine Armenschule, die Eltern einzelner Kinder zahlten ein kleines Kostgeld, durch menschenfreundliche Hilfe wurde ihm einige Unterstützung zu teil, das meiste gab er selbst. Hier belauschte er die Kindesnatur und fing seine ersten Lehrversuche an. Da es aber bald an allem Notwendigen fehlte, so mußte er die Fortsetzung dieses Unternehmens aufgeben; er fühlte, daß er seine Kräfte überschätzt hatte.

Nunmehr wurde er Schriftsteller. In einem Buche für das Volk „Lienhard und Gertrud“, das zu Basel i. J. 1781 erschien, legte er seine Ideen und Vorschläge zur Rettung der vernachlässigten Menschenklasse nieder. Die Schrift erregte Aufsehen, ja sie fand Anerkennung durch fast ganz Europa. „Ohne daß ich eigentlich wußte, wie ich dazu gekommen“ — sagt er selbst — „fühlte ich seinen Wert, aber doch nur wie ein Mensch, der im Schlafe den Wert eines Glückes fühlt.“ Es war eben auch hier die erbarmende Liebe, welche ihm die Feder in die Hand gegeben. Bald folgten jetzt andere Schriften verwandten Inhalts, die auf den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts hinwiesen, besonders aber eine Darstellung seiner Methode enthielten. Sollten die Schriften indes wirklichen Erfolg haben, so mußte ihr Inhalt sich in Thaten verwandeln; dazu aber war niemand mehr geeignet als Pestalozzi selbst.

Da geschah es, daß er i. J. 1798 von einem Gesinnungsgenossen, einem der fünf Direktoren der Schweizer Republik, eine Aufforderung erhielt, sich der in der Umgegend von Stanz ohne Obdach und Brot umherirrenden Waisen anzunehmen, die unglücklichen Kinder zu sammeln und ihnen in dem dortigen Ursuliner-Kloster ein Helfer und Berater zu sein, wie er es in Neuhof gewesen war. Der Ruf war lockend, weil er seiner Idee entsprach. Über diese konnte er alles andere vergessen, das wußte man; auch nannten Menschen gewöhnlichen Schlages ihn einen Schwärmer. Aber ein solcher war hier der rechte Mann, wo es galt, dem drohenden Verderben erfolgreich entgegenzutreten. Auch fragte Pestalozzi nicht, ob er dem Unternehmen gewachsen sei; er ging.

Es ist hier der Ort, näher auf Pestalozzis Persönlichkeit einzugehen. Wenn uns von Sokrates, dem um die griechische Kulturgeschichte so hochverdienten athenischen Lehrer, berichtet wird, daß er ein unschönes, ja häßliches Ansehen gehabt, und daß er dasselbe auch mit vielem Humor zu schildern verstand: so gab ihm Pestalozzi in dieser Beziehung nichts nach. Und wem die von ihm vorhandenen Bildnisse in der Erinnerung sind, der wird zugeben, daß sie dies Urteil nicht Lügen strafen; pflegte er sich doch selbst zuweilen „so wüscht" zu nennen.

Auf einem mittelgroßen, in etwas gebückter Haltung einherschreitenden Körper erblickte man ein von struppigem Haar bedecktes, vorgebogenes Haupt mit faltenreichem, leicht gerötetem Gesicht, dessen tiefliegende Augen fast unablässig von innerem Feuer erglühten. So wenig anziehend seine Erscheinung im ganzen war, so liebenswürdig gestaltete sie sich, wenn man ihm ins Auge sah. Bei lebhafter Unterhaltung glaubte man das Funkeln zweier Sterne zu gewahren, während dieselben Augen zu Zeiten stillen Sinnens nur in das eigene Innere zu blicken schienen. Seine dunkele, etwas nachlässige Kleidung machte ihn nicht schöner; verschlug es ihm doch nichts, sich mit herabhängenden Strümpfen und niedergetretenen Schuhen inmitten seiner Kinderschar zu bewegen. Sein Gang war hastig, wenn er in Ausübung einer Thätigkeit begriffen war, bedächtig, wenn er sich in tieferes Sinnen verlor. Die züricher Mundart gab seinem Benehmen etwas Bäurisches, umsomehr, als er im raschen Verkehr ziemlich derb und rücksichtslos auftrat. Kam man ihm jedoch innerlich näher, dann entdeckte man hinter der rauhen Außenseite einen Reichtum von Gutmütigkeit, dann vernahm man eine Stimme mit einem Klange von

Leuchten und Ruhe oder auch von Niedergeschlagenheit und Traurigkeit, die das Herz des Zuhörers mit tiefem Schmerz erfüllte. So erschien Pestalozzi als ein Bild der Weichheit und Demut einerseits, andererseits aber als ein Ritter von männlicher Entschlossenheit, gerüstet mit einer Fülle von Kraft und Ausdauer, wie man sie auf pädagogischem Gebiete als durchaus eigenartig bezeichnen muß.

Das also war der Schulmeister zu Stanz, der sich ohne alle Hilfsmittel in einem halbverfallenen Hause von mehr als achtzig Kindern umgeben sah, denen er Vater, Krankenpfleger, Hausknecht und fast Dienstmagd, dabei aber auch Lehrer sein sollte. Nun denke man sich diese Schar von Kindern verschiedenen Alters, meist vollständig verwildert und verwahrlost, auf einer leeren Tenne, ohne Bücher, ohne jegliches Lehrmittel, und im Mittelpunkte dieser Bildungsanstalt den eben gezeichneten Pestalozzi: es gehörte ein Heldenmut dazu, wie nur die edelste Selbstverleugnung ihn einzugeben vermag, um hier an die Möglichkeit eines Wirkens auch nur zu glauben. Und diesen Heldenmut, Pestalozzi besaß ihn. Die Not macht erfinderisch. Er sprach den Kindern Töne vor und ließ sie von ihnen nachsprechen, bald von einzelnen, bald im Chor, und wenn der Wirrwar zu arg wurde, in taktmäßigem Zusammensprechen. Dann lenkte er ihre Blicke auf den ersten besten Gegenstand und wenn es nichts anderes als ein Loch in einer Tapete war; aber er lehrte sie sehen, auf ihre nächste Umgebung achten und das Angeschaute in Worte fassen. Dabei entwickelte er einen Wechsel der Stimme, der bald dem Donnern einer Lawine, bald dem Murmeln eines Baches glich und die Kinder zur Nachahmung reizte. Durch solchen Wechsel wurden sie frisch erhalten und vor Zerstreuung bewahrt. Ohne zum Lehrer gebildet zu sein, trieb ihn ein mächtiger Drang zum Lehren: „Ich wußte nicht, was ich that, aber ich wußte, was ich wollte" so lautet sein eigenes Bekenntnis. Unter und mit den Kindern lernte er die Kunst, eine ganze Schar gemeinsam zu unterrichten, alle in Thätigkeit zu setzen, so daß sie ein Bewußtsein von den Kräften bekamen, die in ihnen schlummerten. Daneben veranlaßte er sie zu bestimmten körperlichen Bewegungen und, als einiges Material herbeigeschafft war, auch zum Schreiben und Zeichnen. Fand er ein begabteres Kind heraus, so setzte er es zwischen zwei schwächere, damit die Kinder von den Kindern lernten. So förderte er ihre Selbstthätigkeit. An sich unerfahren, lernte er durch Beobachtung. „Es war das Pulsgreifen der Kunst, die ich suchte", so bezeichnet er selbst den

Anfang seiner Unterrichtsversuche. Er kam dadurch zu der Überzeugung, alle wahrhaft bildende Unterweisung müsse aus den Kindern selbst hervorgelockt, müsse in ihnen selbst erzeugt werden.

Und dieser Mann, der das Wort des Herrn zur Wahrheit machte: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht," er wurde verlacht, verspottet, ja von den Kindern selbst mit Undank belohnt.

Neun Monate lang hatte er die aufreibende Thätigkeit fortgesetzt, da verwandelten die nach der Besiegung Berns eingedrungenen Franzosen die Nebengebäude des Klosters in ein Militärlazarett. Die Kinderschar zerstiebte wie Spreu vor dem Winde; Pestalozzi selbst bedurfte der Erholung. Er ging nach dem Gurnigl zwischen Thun und Freiburg. Doch nicht lange verweilte er hier; dem Drange seines Innern folgend, begab er sich nach Burgdorf im Kanton Bern, wo es ihm vergönnt wurde, in den unteren Klassen einer dort bestehenden Lehranstalt zu unterrichten, wo er aber, da er die in Stanz gemachten Versuche fortzusetzen begann, sich von einem Vorgesetzten sagen lassen mußte: „Vous voulez méchaniser l'éducation", ein Vorwurf, den er sich indessen nicht besonders zu Herzen zog. Die beste Antwort hierauf war sein berühmtes i. J. 1801 erschienenes Werk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und andere Schriften, welche hier und da Anklang fanden. Mit seinen Kindern, von denen die jüngsten vier, die ältesten etwa acht Jahre zählten, verkehrte er von früh um 8 bis abends 6 und 7 Uhr und erzielte überraschende Erfolge, machte jedoch bald die Erfahrung, die Goethe mit den Worten bezeichnet: „Und als ich mich hatt' hervorgethan, da sahn die Leute scheel mich an." Der Neid hat bekanntlich scharfe Augen; die fanden sich hier bei seinen Kollegen, und, da Pestalozzi seiner ganzen Natur nach Volksmann war, auch bei den Vornehmen. Wurde er nun auch von der Obrigkeit öffentlich belobt, so fühlte er doch bald die Folgen der Überanstrengung, zu welcher ihn sein Eifer fortgerissen; er sah sich genötigt, die Stelle aufzugeben.

Aber Mißgeschick und widerwärtige Erfahrungen hinderten ihn nicht in der Verfolgung seiner Jugendträume. Auf seinen Wunsch kam Hermann Krüsi, ein von gleichem Streben beseelter Mann, mit 28 Kindern nach Burgdorf. In Verbindung mit diesem gründete er jetzt eine eigene Erziehungsanstalt, fand auch andere, wenngleich nicht wissenschaftlich gebildete, so doch gleichgestimmte Mitarbeiter, denen sich ein Jahr später noch zwei andere, mehr begabte Männer anschlossen, die dem Unternehmen Halt und Festigkeit gaben. Johannes

Niederer, ein junger Geistlicher von philosophischer Bildung und Joseph Schmidt, eine thatkräftige und unermüdliche Natur, wurden fortan Pestalozzis wesentlichste Stützen. Mit dem Gefühl größerer Sicherheit konnte er sich jetzt wieder der Schriftstellerei hingeben; er schrieb 1803 sein „Buch der Mütter“, mit welchem sich die Königin Luise ebenso bekannt machte, wie sie es bereits früher mit „Lienhard und Gertrud“ und einigen anderen gethan hatte.

So war denn Pestalozzis Ruf begründet. Die ganze Schweiz Deutschland, Frankreich, England, ja der größte Teil von Europa wurde aufmerksam auf den neuen Stern, der am pädagogischen Himmel aufgegangen war. Als ihm jetzt von verschiedenen Kantonen Schlösser angeboten wurden, in denen er seine erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit fortsetzen könnte, wählte er München-Buchsee, östlich vom Bielersee, wo er in nähere Beziehung zu Emanuel v. Fellenberg trat, einem Manne von praktischem Geschick, der zum Vorsteher einer Anstalt wie geschaffen war. Bald sahen sich daher die Lehrer derselben veranlaßt, allerdings nicht ohne Pestalozzis Zustimmung, aber doch zu seiner tiefen Kränkung, die Leitung der Anstalt dem Fellenberg zu übertragen. Jetzt (1804) ging Pestalozzi nach Ifferten (Yverdun) am Südwest-Ende des Neuenburger Sees, wohin ihm ein halbes Jahr später 8 Lehrer und 70 Schüler nachfolgten, denen Fellenbergs strafferes Regiment nicht recht zugesagt, oder, wie Pestalozzi selbst bemerkt, denen „das Regiertwerden sehr bald weit mehr als das Nichtregiertsein unter meiner Regierungsunfähigkeit je mißfallen“ hatte.

Somit war denn der 58jährige Mann nach vielen Stürmen endlich in den Hafen, freilich nicht der Ruhe, aber doch der Sicherheit vor sturmbewegten Wogen eingelaufen, um noch zwanzig Jahre hindurch der Ausführung seiner Idee leben zu können. Nachdem sich ihm verschiedene tüchtige Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, zog sein Institut die Aufmerksamkeit nicht nur der Pädagogen und Gelehrten, sondern auch die vieler Staatsmänner aus ganz Europa auf sich; so daß man eine Zeitlang wirklich von einer Glanzperiode der Anstalt sprechen konnte. Nahm doch die Fülle der Besucher, unter denen sich Herzöge und Grafen, Staatsminister und Regierungsräte, Senatoren und Ratsherren, Direktoren und Professoren und eine ganz ansehnliche Zahl berühmter Frauen befanden, so überhand, daß die Anwesenheit derselben bisweilen geradezu lästig zu werden drohte. Aber schon im Jahre 1811 begannen sich Parteien zu bilden, indem fast jeder der

Lehrer danach strebte, Pestalozzis rechte Hand zu sein. Teils gruppierten sich die Parteien um Niederer, teils um Schmidt, so daß es auch zwischen diesen beiden zu offener Zwietracht kam.

Noch einmal schien dem nun fast siebzigjährigen Greise die Sonne des Glücks zu lächeln. Es war i. J. 1814, wo er Gelegenheit fand, dem Könige Friedrich Wilhelm III. in Neufchatel für die Sendung junger Männer zu danken, die im Interesse der Förderung des Schulwesens in seiner Anstalt thätig gewesen waren; und bald darauf gewährte ihm der russische Kaiser Alexander I. eine Audienz zu Basel, wo er ihn persönlich seines Wohlwollens versicherte. Nachdem ihm aber ein Jahr darauf seine Gattin starb, der es stets gelungen war, den gestörten Frieden wiederherzustellen, fühlte er nur zu sehr, daß sein guter Engel von ihm gewichen sei. Im Jahre 1817 kam es zum offenen Bruch, so daß nicht nur die deutschen Lehrer die Anstalt verließen, sondern auch Niederer sich auf die Leitung der mit ihr verbundenen Töchterschule beschränkte. Eine Freude wurde dem Greise noch i. J. 1819 zu teil, es war die Herausgabe seiner sämmtlichen Werke, auf welche Kaiser Alexander für 5000 Rubel, Friedrich Wilhelm für 400 Thaler unterzeichnet hatte. Einige Jahre schleppte die Anstalt sich noch hin. Einst eine Hochschule der Pädagogik für ganz Europa, geriet sie nach und nach in Verfall, bis 1825 ihre Auflösung erfolgte.

Lebensmüde und gebrochenen Herzens zog sich der achtzigjährige Greis zu seinem Enkel, dem Besitzer von Neuhof, zurück, um da, wo er seine pädagogische Laufbahn begonnen, sein Haupt zur Ruhe zu legen. Hier schrieb er seinen „Schwanengesang", in welchem die Ideen seiner Erziehung in gedrängtester Kürze zusammengefaßt erschienen, um sie der Welt als bleibendes Vermächtnis zu hinterlassen. Noch eine Schrift ließ er folgen, es war die Darstellung seiner Lebensschicksale, worin er sich offen zu seinen eigenartigen Schwächen bekennt, aber doch mit dem tröstenden Gedanken scheidet, daß der Hauptzweck seines Lebens nicht verloren gegangen sei. In Neuhof jedoch sollte er seine Tage nicht beschließen. Damit er dem Arzte näher wäre, hatte man ihn nach Brugg gebracht, wo er am 17. Februar 1827 starb. Seine letzten Worte waren: „Ich vergebe meinen Feinden, mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum Frieden eingehe."

Pestalozzi hat seine Bewunderer wie seine Gegner gehabt. Es ist dies das Schicksal, das er mit allen eigengearteten Geistern teilt.

Seine Bewunderer haben sich oft in übertriebenen Lobpreisungen ergangen, wozu seine Liebe zum Volke, seine Aufopferungsfähigkeit und sein Ausharren im Wirken allerdings gerechten Anlaß gaben, obwohl die Tiefe seiner Einsicht nicht immer mit wohlerwogener Umsicht gepaart erschien. Zu seinen Gegnern gehörten alle diejenigen, welche ihn nicht verstanden, und deren Mißbilligungen und Vorwürfe sich oft in den seltsamsten Widersprüchen bewegten. Besonders waren es die Geistlichen und, durch diese aufgereizt, die Bauern, welchen es höchst bedenklich vorkam, daß er es unterließ, mit den Kindern den Heidelberger Katechismus zu treiben, in welchem man doch den ganzen Glauben so bequem beisammen hatte.

Gegen seine eigentlichen Mängel war Pestalozzi nicht blind; er hat sie oft genug offenherzig bekannt. Aber er war eben Gefühlsmensch, der den Reichtum seiner Ideen nicht zu beherrschen wußte, so daß man in seinen Darstellungen planmäßige Anordnung und regelrechte Schlußfolgen oft genug vermißt. Mit der Litteratur seiner Zeit viel zu wenig vertraut, nur aus sich selbst schöpfend, von der Richtigkeit seiner Ansichten aber aufs innigste überzeugt, geht es in seinen Schriften stellenweise wahrhaft tumultuarisch her, so daß er es an geringschätzigen Äußerungen über den pädagogischen Standpunkt seiner Zeitgenossen nicht fehlen läßt. Daß man ihm das übelnahm, war um so weniger zu verwundern, als er die ganz richtigen Ideen in seinen Schriften wie in seiner Praxis nicht immer befolgte. Sagt doch Ramsauer, einer seiner tüchtigsten Schüler, von seiner Unterrichtsweise: „Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andere Schüler, aber sein heiliger Eifer, seine hingebende, sich ganz vergessende Liebe, seine ernste gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck, knüpften mein kindlich Herz auf ewig an das seinige.“ Kindlichkeit des Sinnes war eben auch Pestalozzis Charakter, und das trieb ihn zum Ausharren auf dem pädagogischen Kampfplatze, obwohl er, streng genommen, weder Erzieher noch Lehrer war. Voll unbedingter Zuversicht zu dem, was er erstrebte, wußte er doch selten die rechten Mittel zu finden, um seine Ideen auszuführen, und zum Vorsteher eines Instituts fehlte es ihm an allem Organisationstalent. Daß er selber schuld an vielen gescheiterten Hoffnungen war, das hat ihn mit tiefem Schmerz erfüllt, aber er besaß Seelengröße genug, die Folgen seiner Irrungen zu tragen.

Umsomehr nun ist die Nachwelt verpflichtet, sich seiner wirklichen Verdienste dankbar zu erinnern. Sie bestehen in der Aufstellung

richtiger methodischer Grundsätze, die seit Anfang unseres Jahrhunderts Gegenstand lebhafter Erörterung geworden sind. Der oberste derselben, daß jeder gute Unterricht auf Anschauung sich gründen müsse, ist jetzt allgemein anerkannt; nur ist es ein Grundsatz von so unermeßlicher Tragweite, daß die unverbrüchliche Befolgung desselben, obwohl in vollem Bereiche der Möglichkeit, noch lange nicht zur Wirklichkeit geworden ist. Wird er befolgt, dann wirkt er unbedingt wohlthuend, weil es in dem Wesen der Menschennatur liegt, von Anschauungen zu Vorstellungen und Begriffen überzugehen, von diesen zu Urteilen und Schlüssen weiter zu schreiten, um sich schließlich zu Ideen zu erheben, die uns anspornen können, selbst auf geistigem Gebiete schöpferisch thätig zu sein. Dies gewiß lockende Ziel einer wahrhaft humanen Erziehung wurde von Pestalozzi ahnungsvoll ergriffen und beharrlich verfolgt. Er wollte die Kinder zu Menschen bilden; sie bilden und erziehen durch selbstthätige Übung ihrer Gesamtkraft an naturgemäß auf einander folgenden Unterrichtsgegenständen. Nicht also Mitteilung von Kenntnissen war ihm die Hauptsache, die zu seiner Zeit so oft nur in bloßen Wortschällen ohne sachliche Einsicht bestanden, sondern Kraftübung, die das Selbstgefühl hebt, erschien ihm als der Kern und Stern eines gediegenen Volksunterrichts. Gönnen wir ihm also den Ruhm, den er selbst mit den treffenden Worten bezeichnet, er habe „den europäischen Schulwagen umgekehrt."

Haben wir nun Pestalozzi als ein Vorbild der hingebendsten Liebe kennen gelernt, so liegt gewiß die Frage nahe: Welches war seine Stellung zum Christentum? Es kann uns nicht einfallen, die Dogmatiker zu fragen, welche der damaligen Zeit ihr eigentümliches Gepräge gaben. Hören wir, was er selbst (1807) in einem „Bericht an die Eltern und an das Publikum über den Zustand und die Einrichtungen seiner Anstalt" in betreff dieses Punktes sagt: „Es erhalten alle größeren Zöglinge wöchentlich zweimal eigentlichen Religionsunterricht. Der Leitfaden, dessen man sich bedient, ist der in der Heiligen Schrift von den mosaischen Urkunden aus dargestellte religiöse Entwickelungsgang des menschlichen Geschlechts und, auf diesen gegründet, die reine Lehre Jesu Christi, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jesu, und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptsächlich zu Grunde. Dies wird im Zusammenhange gelesen und aus sich selbst und der ewigen Grundansicht Christi von Gott und von ihm selbst als dem

sichtbaren Bilde und Darsteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältnisses der Menschheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. Wir suchen an Christus und an seinem Beispiele . . . das im unwandelbaren Wesen der Religion gegründete Handeln und Sein, Glauben und Hoffen in den Kindern anschaulich zu beleben . . . und sie durch Entwickelung dessen, wie sich der Vater in ihm verklärte, zu einem solchen Sinn und Wandel zu erheben, daß sich Gott in ihnen auch verkläre. Wir bestreiten nicht die religiösen Irrtümer, sondern suchen nur die religiöse Wahrheit zu geben." Diese mit einigen Kürzungen hier wiedergegebenen Worte des so verschiedenartig beurteilten Pädagogen werden für unsern Zweck genügen. Wer daraus den Schluß zieht, daß Pestalozzi kein Christ gewesen, mag es verantworten. Orthodox allerdings war er nicht, aber als glaubenslos wird man ihn nicht bezeichnen dürfen. War doch sein ganzes Leben der helfenden Liebe geweiht, von der es 1. Joh. 4, 16 heißt: „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm."

Es ist gewiß nicht gleichgültig, wo jemand das Licht der Welt erblickt und wo die Vorsehung ihm die Stätte seines Wirkens bereitet hat. Pestalozzis Arbeitsfeld befand sich inmitten einer großartigen Natur, einer Welt von Erscheinungen, die für jeden Reisenden auch bei wiederholtem Besuche etwas Überwältigendes hat. In stetem Anschauen und Bewundern dieser Natur begriffen, wurde Pestalozzi auch ein sorgfältiger Beobachter der Menschen-, besonders der Kindesnatur. Ihr wollte er dienen, nicht sie meistern oder knechten, vielleicht gar sie mißhandeln, denn sie war ihm ein heiliger Gegenstand.

Wer die Thäler der Schweiz durchwandert und allmählich zu den Hochalpen emporklimmt, dem wird sich bald ein Bild grauser Verwirrung darbieten. Aber gerade wo die ungebändigten Kräfte der wilden Elemente jahraus jahrein ihr mächtiges Zerstörungswerk treiben, da entspringen die Quellen reinen Wassers, welches abwärts strömend zu immer freundlicher werdenden Thalgründen mit blumenreichen Auen und endlich zu weitgedehnten Ebenen mit üppigen Kornfeldern und prachtvollen Schmuckgärten führt. Von den Schweizer Bergen gehen die Flüsse und Ströme nach allen Weltgegenden, wo die in friedlichem Genuß lebenden Bewohner nur selten daran denken, wie viel Mühe und Anstrengung es kostet, zu den Quellen der ruhig dahingleitenden Gewässer emporzusteigen. Zwischen den Schweizer Bergen hat Pestalozzi in sorgenvollem Ringen, aber mit unermüdlicher Ausdauer nach den Quellen echter Menschenerziehung geforscht,

die Gesetze ihres Entwickelungsganges aufgefunden und für alle ewige Zeiten festgestellt. Durch ihn sind die Schulen Menschenbildungsanstalten, die Seminare Rüstkammern pädagogischer Werkzeuge geworden, welche unsere feinsinnige Sprache als Lehrkräfte bezeichnet, die man zu gewinnen sucht. In diesen Anstalten zehrt man von Pestalozzis Ideen, liest man seine Werke, stärkt man sich an seiner Begeisterung. Von ihm schöpft man Kraft und Ausdauer in seinem Beruf, von ihm lernt man, daß die Liebe des Gesetzes Erfüllung ist. Und wo auf Erden jemand in Pestalozzis Sinn und Geiste wirkt, da wird man inne werden, wie die Nachwelt ihm Hochachtung und Dank schuldet, und wie die Königin Luise vollständig berechtigt war, das große Wort gelassen auszusprechen: „Im Namen der Menschheit danke ich ihm.“

Elfter Abschnitt.

Das pädagogische Interregnum der Berliner Volksschulen.

Als es nach Beendigung der Befreiungskriege darauf ankam, dem Staate eine neue Gestaltung zu geben, war die Regierung neben der Lösung vieler anderer wichtiger Aufgaben auch darauf bedacht, ihn zu einem Muster für die Schuleinrichtungen heranzubilden. Schon im Jahre 1810 hatte Freiherr v. Stein in dem festen Glauben, daß eine bessere Zukunft für den Staat zu hoffen sei, geäußert: „Es ist nicht hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu lenken; wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch die Anwendung der pestalozzischen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle der Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegenwirkt.“ Aber wo gäbe es einen Glauben, der nicht geprüft würde, geprüft durch ernste Mahnung zur Geduld. Oft muß man lange harren, ehe die wirksame Hülfe erfolgt. Erst im Jahre 1817

wurde das Schulwesen einem eigenen Ministerium unter dem Freiherrn von Altenstein übertragen, und durch eine Kabinetsordre vom 3. November auf die Notwendigkeit der Ausarbeitung eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes hingewiesen. Männer wie Süvern, Nicolovius, Johannes Schulze und Kortüm, Namen, die in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts mit hoher Achtung genannt wurden, unterzogen sich dieser Arbeit, deren Entwurf am 27. Juni 1819 überreicht wurde.

Dem Inhalte dieses Entwurfs zufolge sollte die der Jugend zu gewährende Bildung den ganzen Menschen erfassen, nicht nur die Sinne und Kräfte des Körpers üben, sondern auch die des Denk- und Erkenntnisvermögens ebenso wie die des Gemüts in wirksamer Weise anregen, doch so, daß die Gesamterziehung im Geiste des Christentums gehandhabt würde. Was die Lehrmethode betrifft, so sollte sie sich an die Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur anschließen, weniger auf mechanisches Wissen und Können hinarbeiten, als vielmehr darauf bedacht sein, inneres Leben zu wecken. Und damit dieser Zweck erreicht würde, sollten die Zöglinge der Seminarien, statt ihre Köpfe mit Theorie der Methode anzufüllen, zu richtigen Einsichten über die Natur des Erziehungsgeschäfts geführt und gleichzeitig praktisch zur Lösung der ihnen zu übertragenden Aufgaben angeleitet werden. Daß mit dem allen in innigstem Zusammenhange religiöse Gesinnung und Lust und Liebe zur Kindererziehung zu pflegen sei, wurde dabei als selbstverständlich vorausgesetzt.

Es ist ein wahrer Genuß, diesen Entwurf zu lesen; leider aber ist nichts weiter erfolgt, als daß derselbe in den Aktenschränken des Ministeriums sorgfältig aufbewahrt liegt. Was davon zur Wirklichkeit geworden, verdankt die Schulwelt der Einsicht Einzelner, die sich in der Ausübung ihres Berufes hervorgethan und das Rechte getroffen haben. Ein Unterrichtsgesetz ist auch bis heut noch nicht zustande gekommen. Und der Grund dieser Verzögerung, er lag nicht in dem Mangel an gutem Willen; Ungeduld war es, die Früchte ernten will, wo kaum gesäet worden ist.

Der edle Freiheitsdrang, welcher die Fesseln der Fremdherrschaft abgeworfen, konnte natürlich nach hergestelltem Frieden und nach der Aufrichtung des deutschen Bundes nicht sogleich erlöschen; aber bedenkliche Verirrungen, ja selbst wirkliche Verbrechen einzelner Glieder der burschenschaftlichen Vereine deutscher Universitäten hatten strengere

Beaufsichtigung der letzeren und schließlich die Karlsbader Beschlüsse vom Jahre 1819 zur Folge, welche den sogenannten „demagogischen Umtrieben", ja selbst ganz ehrenwerten Bestrebungen zur Kräftigung volkstümlicher Gesinnung mit Strenge entgegentraten. Wilhelm v. Humboldt, welcher diese Beschlüsse für schädlich und unnational erklärte, sah sich veranlaßt, seinen Abschied zu nehmen; und das zur Führerschaft in Deutschland berufene Preußen, weniger genötigt als unentschlossen und um des Friedens willen nachgiebig, ließ sich von Österreich ins Schlepptau nehmen, um es auch mit Rußland nicht zu verderben. Alle tiefer blickenden Geister waren bitter enttäuscht. Die Rückschrittspartei, welche den Thron umgab, hatte gesiegt; es folgte eine trübe Zeit. Ganz unschuldige Dinge, wie das Turnen und die altdeutschen Trachten, wurden verboten, ja selbst ein sandfarbener Flausrock konnte Verdacht erregen, da er möglicherweise an die Ermordung Kotzebues durch den Studenten Sand erinnern sollte.

Wurde nun auch das Verlangen nach freiheitlichen Staats- und Gemeinde-Einrichtungen mehr als billig niedergehalten, so verdient doch die väterliche Sorge des Königs für Religion, Wissenschaft und Schulbildung alle Anerkennung. Besonders war es sein Kultusminister, Freiherr von Altenstein, der, schon in seiner früheren Stellung an den großen Aufgaben für die Neugestaltung des Staates beteiligt, mit dem Verwaltungswesen also wohl vertraut, im Sinn und Geiste seines Monarchen zu wirken suchte. Um das niedere Volk den Fesseln der rohen Unwissenheit zu entreißen und Aufklärung im edleren Sinne des Wortes zu fördern, wurde nach mehreren Richtungen hin für Verbesserung des Schulwesens gesorgt. Mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse des Lebens entstanden neben den Gymnasien verschiedene höhere Lehranstalten, deren ganze Einrichtung außer den zunächst ins Auge gefaßten Zwecken auf Förderung der allgemeinen Bildung berechnet war. Im Interesse des Landschulwesens wurde i. J. 1817 das bis dahin mit der Königlichen Realschule in Verbindung stehende Seminar nach Potsdam (seit 1851 in Köpenick) verlegt, wodurch es einen mehr selbständigen Charakter bekam. Auch auf anderen verwandten Gebieten war der Minister bemüht, die glücklich errungene friedliche Stille zur Förderung der inneren Wohlfahrt des Staates zu benutzen, so daß die Regierungszeit Friedrich Wilhelms III., wenn auch nicht allen Erwartungen entsprochen wurde, doch in betreff der Verwaltung als eine der denkwürdigsten Epochen betrachtet werden

muß. Die Gewissenhaftigkeit der preußischen Beamten war eine weltbekannte Thatsache.

Trug solcher Ruf nun dazu bei, daß, wie einst zu Pestalozzi nach Ifferten, jetzt Besucher aus aller Herren Ländern nach Preußen kamen, um das Schulwesen dieses Staates kennen zu lernen: so würde man sich doch sehr irren, wollte man das vielfach ausgesprochene Lob auch auf die Berliner Privatschulen beziehen, deren Vorsteher ja keine Beamten, sondern eben nur Geschäftsleute waren. Ein Bild dieser Anstalten aus der Zeit des dritten Dezenniums unseres Jahrhunderts zu geben, erscheint uns um so notwendiger, als die Anzahl derjenigen, die bis in jene Zeit zurückzublicken vermögen, immer mehr zusammenschmilzt. An der Hand eines Aufsatzes von Ad. Böhme (s. „Haus und Schule. Berliner Monats-Blätter des Vereins für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend.“ Dec. 1880) und aus eigener Erinnerung läßt sich etwa Folgendes berichten:

Was zunächst die Räumlichkeiten betrifft, in denen Lehrer und Schüler der ihnen zugemuteten Geistesthätigkeit zu genügen hatten, so befanden sich dieselben gewöhnlich in Seiten- und Hintergebäuden, welche einen so engen Hof umschlossen, daß den Klassenzimmern nur ein mäßiges Licht gespendet wurde, den Kindern aber zur Bewegung während der Unterrichtspausen ein ganz kümmerlicher Raum zu Gebote stand. In den meisten dieser Anstalten herrschte das Zweiklassensystem, selten gelang es, die Anzahl auf drei zu erhöhen. In der Unterklasse wurden Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet, in der oberen waren sie getrennt. Die „Kleinen“, deren Stunden von 8—11 Uhr lagen, zahlten monatlich 20 Silbergroschen, die „Großen“, welche von 8—12 unterrichtet wurden, 1 Thaler. Mit Eintritt des November, wo das Heizen begann, wurde auch 1 Thaler Holzgeld erhoben. Die Nachmittagsstunden lagen von 2—4, Mittwoch und Sonnabend „war frei“.

In Ermangelung von Kindergärten war das junge Völkchen bis in das sechste Lebensjahr ganz auf das elterliche Haus angewiesen; dann aber pflegte man dem „kleinen Unband“ öfter zu drohen: „Warte nur, wenn du erst nach der Schule kommst, dann wirst du schon still sitzen lernen.“ War endlich der gefürchtete Tag erschienen, dann mußte eine von der Mutter, oder vielleicht gar von dem Lehrer eingehändigte „Zuckerdüte“ die bereits ausgestandene Angst vorläufig verscheuchen, wenn auch nicht auf die Dauer versüßen.

In der Unterklasse befanden sich bloß Bänke, d. h. glatt gehobelte Bretter mit vier bis sechs Knüppelbeinen, also Bänke, wie sie von den Hökerweibern auf den Marktplätzen benutzt werden; in der Oberklasse standen lange Tische mit dazu gehörigen Bänken, so daß beim Schreiben jeder mit einem Vis-a-vis versorgt war, was denn nicht nur zur Ergötzung der Schüler, sondern auch zur Erschwerung der Disziplin sich als wohl geeignet bewährte. Wurde eine Stunde gegeben, in der alle Kinder nach dem Lehrer hinzusehen hatten, dann mußte die eine Hälfte der Klasse auf ihren Bänken kehrt machen, ein Vergnügen dem gleich darauf die Unbequemlichkeit folgte, das etwa zu benutzende Lesebuch in der Hand zu halten. Bis zur „Konstruktion zweckentsprechender Subsellien" war man damals noch nicht vorgedrungen. Von den Ärzten wußte man nur, daß sie ihre Patienten zu besuchen hätten, nicht aber, daß sie auch berufen seien, an Herstellung einer Litteratur über Sitzbänke für Schreibschüler zu arbeiten. Ging einer von den größeren Schülern ab, dann wurde einer aus der Klasse der Kleinen versetzt, dessen Eltern dann die Überraschung zu teil wurde, nach einem Ausharren von $1^1/_2$ bis 2 Jahren endlich 10 Silbergroschen mehr für den Monat bezahlen zu dürfen.

Was nun den Unterricht selbst betrifft, so begann er natürlich mit dem A-B-C. Die Buchstaben zeigen, ihre Namen vorsprechen und nachsprechen lassen, das war die Methode, die auch von einem älteren Schüler gehandhabt werden konnte, wenn der Lehrer vielleicht mit Federnschneiden oder Überhören anderer Kinder beschäftigt war. Zur Erleichterung des Behaltens der Buchstaben wurde dann wohl bei dem **a** auf die Gestalt eines Schilderhauses, beim **b** auf den dicken Bauch, beim **d** auf den krummen Rücken, beim **k** auf den Krauskopf hingewiesen. War das Gedächtnis treu genug, um jede der Gestalten in und außer der Reihe richtig zu benennen, dann ging es an das Buchstabieren: be-a-ba, be-e-be, be-i-bi &c. vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, was zu nahe lag, als daß man es hätte außer acht lassen sollen. Die Kleinen bekamen Tag für Tag ihr Pensum auf, wobei selbstverständlich auf häusliche Unterstützung gerechnet wurde. In der Schule trat dann ein Kind nach dem andern vor, um dem Lehrer zu zeigen, wie es zu Hause geübt hatte; dann durfte es sich setzen, um für sich still weiter zu lesen. Welches Geschwirr bei dieser Art des

Verfahrens entstand, bedarf keiner weiteren Schilderung; es war zu verwundern, wenn Lehrer und Schüler dabei nicht nervös wurden.

Ein anderes Bild boten die Größeren dar, welche gewöhnlich in zwei Abteilungen zerfielen, die man aus leicht begreiflichen Gründen auch wohl als erste und zweite Klasse zu bezeichnen pflegte. Hier lasen die Schüler aus Wilmsens Brandenburgischem Kinderfreund, in dem ganze Seiten mit schweren Wörtern, besonders biblischen Namen gefüllt waren, wie „Nebukadnezar, Salmanassar, Melchisedek u. dgl., an denen es allerdings immer noch zu buchstabieren gab, die man aber der Fibel doch nicht hatte anvertrauen wollen. Hierauf kamen Geschichten von allerlei Tugenden, welche die Kinder üben sollten, und Untugenden, die sie zum Teil noch gar nicht kannten, vor denen man sie aber doch warnen wollte. Die Absicht, welche man bei Geschichten, wie: „der kleine Fleck"; „was heißt schmollen?" u. dgl. hatte, lag freilich ganz offen auf der Hand; aber die Zeit, in welcher man durch solche Absicht verstimmt wurde, war damals noch nicht erschienen. Ebenso verschlug es den Besitzern des Buches wenig, wenn in der 17ten unveränderten Auflage vom Jahre 1827 berichtet wurde, daß Napoleon nach St. Helena gebracht worden sei, „wo er als Staatsgefangener unter strenger Aufsicht leben wird." Ein Protest von Seiten Napoleons selber war ja auch nicht mehr zu fürchten. Anstrengend für den Lehrer waren die Lesestunden nicht. Jeder Schüler las bis zum Punkt, dann kam der folgende; das wußte man. Fiel der nächste nicht zur rechten Zeit ein, dann kam der folgende; hatte der nicht aufgepaßt, dann der dritte u. s. w., bis einer kam, der richtig einsetzte. Dann hieß es „rüber!" und die Unachtsamen waren gestraft. Ebenso war das Verfahren, wenn einer einen Fehler machte, den der Nachfolgende stets gleich verbessern durfte. In solchem Falle hieß es: „rum!" und davor hatte jeder heiligen Respekt. Verstand sich also der Lehrer darauf, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, dann konnte er in solchen Lesestunden recht gut Hefte korrigieren und diese und jene andere Arbeit vornehmen, die ihm sonst einen kostbaren Teil seiner freien Zeit geraubt haben würde.

Wilmsens Kinderfreund enthielt übrigens manches für die damalige Zeit ganz Brauchbare. In einem Abschnitt: „Wie soll man sprechen?" erfuhr die liebe Jugend, daß sie nicht nee, sondern nein; nicht Wulle, sondern Wolle; nicht rinder, sondern herein zu sagen habe. Ferner kamen „Kurze Sätze zur Weckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens"; dann ein Abschnitt „Vom

Menschen", d. h. nicht etwa über Bau und Leben seines Körpers, sondern über seine Bedürfnisse, Fähigkeiten und Beschäftigungen. Außerdem fanden sich Mitteilungen aus der Gesundheitslehre, über die Produkte der Erde, über Zeitrechnung und Kalender, über Obrigkeit und Landesgesetze, ein kurzer Abriß aus der Brandenburgischen Geschichte; mit einem Wort, auf die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse war Bedacht genommen. Man darf also behaupten, die Bildung der damaligen Bewohner Berlins, soweit es sich um die Anschauungen des schlichten Bürgersmannes handelte, ruhte auf dieser Grundlage. Die Poesie freilich war nur stiefmütterlich vertreten und beschränkte sich auf etwa 50 geistliche Lieder. Dennoch brachen die Eltern, als hier und da ein neues Lesebuch eingeführt wurde, das sich zufolge seines Titels als „Mustersammlung deutscher Dichter" ankündigte, in laute Klagen aus, daß das Buch bei keinem Antiquar zu haben wäre. Nach einigen Jahren freilich verstummten diese Klagen.

Was den Schreibunterricht betrifft, so machte sich die Sache sehr einfach. Die Kleinen nahmen ihre Tafel auf die Kniee, und mit dem Rücken gegen das Fenster gekehrt, malten sie in dem Halbdunkel ihres eigenen Schattens weiß auf schwarz die vorgeschriebenen Buchstaben nach. War die halbe Tafel gefüllt, dann konnte der krumm gebogene Rücken sich gerade richten, und der aufgehobene Finger dem Lehrer, falls derselbe hinsah, bemerklich machen, daß der Schüler fertig war. Genügte die Leistung nicht, dann hieß es: „Noch die andere Hälfte voll"; sah es leidlich aus, dann kam der folgende Buchstabe des Alphabets, dessen Reihenfolge auch für den Unterricht in der Kalligraphie maßgebend war. Die „Großen" schrieben nun freilich in Heften, die auf dem Tische lagen, und zwar nach ausgeteilten Vorschriften, die lackiert, oder durch eine Glasdecke geschützt waren. Schien einem Schüler die Sonne aufs Papier, so durfte er sich ein Buch oder die Mappe aufstellen, um seine Nachbildungen im Schatten auszuführen. Auch in den Vorlagen war ein Fortschreiten unverkennbar: zuerst senkrecht aufzustellende Streifen mit Wörtern, die alle denselben Anfangsbuchstaben hatten, numeriert von a bis z; dann wagerecht hinzulegende Vorschriften mit Denksprüchen, wie „Quäle nie ein Tier zum Scherz." Q Q Q, damit eine Zeile gefüllt würde; ferner mehrzeilige Vorlagen; endlich Blätter in Quart, die für eine ganze Seite ausreichten. Wer es so weit gebracht hatte, der gehörte gewöhnlich schon zu den Katechumenen.

Das war aber noch nicht der Glanzpunkt der Leistungen; der kam erst zu Weihnachten. Etwa drei Wochen vor Beginn des Festes stellte sich eine fieberhafte Aufregung ein; es handelte sich jetzt um die Anfertigung der Probeschriften, Probezeichnungen, Weihnachtslieder und Neujahrswünsche, mit denen die lieben Eltern zur Festzeit von ihren Kindern erfreut werden sollten. Das Papier zu allen diesen Dingen mußte „der Gleichmäßigkeit halber" natürlich von dem Herren Vorsteher bezogen werden. Die Hauptrolle spielten die Probeschriften, die trotz des meist sehr beschränkten Raumes in Folio angefertigt wurden. Aber den gerade mit Schreiben Beschäftigten wurde ja Platz gemacht; die übrigen rückten zusammen. Und nun begannen die jungen Dilettanten ihre künstlerischen Versuche: die oberste Reihe Fraktur, meist vom Lehrer mit Bleistift vorgezeichnet, also nur auszufüllen; die zweite Zeile Kanzelei, das Folgende Kurrentschrift; ebenso für das Lateinische: Antiqua, Cursiv- und gewöhnliche Schrift. Die Züge und Verzierungen, zu deren Ausführung natürlich ein gewisser Grad von Genialität gehörte, wurden von dem Lehrer gemacht, der es mitunter auch meisterlich verstand, einen etwa hier und da entstandenen Klecks in einen Stern oder eine Blume zu verwandeln, oder, wenn er eine gar zu unregelmäßige Form hatte, ihn zu einer Art Arabeske umzugestalten.

Den Schülern war solche Unterbrechung des laufenden Unterrichts meist ganz angenehm; den Lehrern dagegen, wenngleich sie ihre Stimme jetzt ein wenig schonen konnten, erwuchs durch das Reinigen, Ausschmücken und Umrändern der Blätter eine neue Last, die ihre Kraft oft bis in die Nacht hinein in Anspruch nahm. Sand durfte bei diesen Korrekturen nicht aufgestreut werden; den streute man bloß den Bewunderern der überraschenden Leistungen in die Augen. Dies geschah stets einige Tage vor dem Feste, wo die Ausstellung stattfand. In dem größeren Zimmer erblickte man bei irgendwo geborgten Wandlampen die an Bindfäden aufgehängten Blätter, während eine von dem Vorsteher vorgelesene Ansprache, Gesänge und Deklamationen der Kinder das Ohr in Anspruch nahmen, und die fast zum Tode erschöpften Lehrer sich bemühten, den eingeladenen Eltern gegenüber den Angenehmen zu spielen. Diese waren natürlich meist sehr erbaut von dem Festakt; wer aber tiefer blickte und aufrichtig dachte, der fragte sich: Ist das nun elender Glanz, oder ist es glänzendes Elend?

Letzteres offenbarte sich besonders im Rechenunterricht. Die „Kleinen" saßen auf ihren Bänken und malten Ziffern, bis der

Lehrer von den „Großen“ abkommen konnte, um sie mündlich zu beschäftigen, d. h. einzeln und im Chor zählen zu lassen. Ging dies leidlich, dann kam das Exempelrechnen, für welches der selige „Ferbitz“ das arithmetische Evangelium war. Die Aufgaben waren ja stufenmäßig so geordnet, daß beim Addieren anfangs nirgend mehr als 9 herauskam, und das zählten sich die Kinder an den Fingern ab. Kam später mehr heraus, etwa 15, dann hieß es: „Fünfe hin und eins im Sinn.“ Daß dies zur folgenden Reihe hinzugezählt werden müßte, lernte ein Kind von dem andern. Mit dem Subtrahieren wurde man ebenso leicht fertig; nur wenn oben eine kleinere Zahl oder gar eine Null stand, trat eine Verlegenheit ein. Dann erfuhr der kleine Rechenkünstler von dem Lehrer, oder wenn dieser nicht gerade da war, von seinem vorgerückteren Nachbar, wie das gemacht wurde. Ganz einfach: „Sechs von 0 kann ich nicht, borge ich mir eins; 6 von 10 bleibt 4; die acht oben mit dem Punkt ist jetzt eine 7 geworden, 5 von 7 bleibt 2, und nun ging's flott weiter. Blieb zuletzt nichts übrig, dann pflegte der Anfänger wohl eine 0 hinzuschreiben, bekam aber einen kleinen Denkzettel mit dem Verschen: „Eine Null zur linken Hand ist 'ne Null voll Unverstand.“ Das half natürlich für die Zukunft. — Zum Multiplizieren war nun freilich das Einmaleins notwendig; aber das stand ja als Anhang in dem kleinen Katechismus, wurde also wie dieser auswendig gelernt. Von den älteren Schülern oft im Chor gesprochen, hatten auch die Kleinen ihre Freude daran, so daß manches der Produkte, wie 6 × 6 ist 36, freilich wohl nur um seines dreifachen Stabreims willen, mit ganz besonderer Kraft erklang. Wer das Einmaleins erfunden habe, diese Frage ließ man auf sich beruhen; manchem hellen Kopf mochte auch wohl von selbst eine Ahnung aufgehen, daß er im Notfall sich allein helfen könne. Das Einrücken bei mehrstelligem Multiplikator erfuhr man aus dem vorangestellten Probebeispiel, oder ließ es sich zeigen, und so kam man allmählich vorwärts. Natürlich bildete bei dieser Art des Verfahrens jeder Schüler seine eigene Abteilung. War er mit einem Exempel fertig, dann ging er vor und meldete sich, sagte sein „Facit“ an, das der Lehrer in seinem „Facit-Buch“ nachsah, und freute sich, wenn die Antwort lautete: „richtig, das folgende!“ Hieß es aber: „falsch, noch einmal!“ dann ging der arme Schelm traurig fort und suchte sich zu helfen, so gut es ging; mitunter wurde auch wohl gemogelt. Wollte es aber durchaus nicht gehen, dann merkte der Lehrer, es sei jetzt Zeit, selber einzugreifen.

— Daß die Schüler auf diese Weise rechnen lernten, ja daß jede Klasse recht tüchtige Rechner aufweisen konnte: wer wollte das leugnen; die Not macht ja erfinderisch, und der Ehrgeiz ist überall ein mächtiger Sporn. Hin und wieder wurde nun auch im Kopf gerechnet, jedoch nur so, daß man die Zahlen im Geist auf der Tafel sah, also „im Sinn behielt, borgte, einrückte, beim Dividieren herunterholte" und nur auf die unmittelbare Anschauung verzichtete. Von einem Zerlegen der Zahlen war nicht die Rede, so daß ein einsichtsvoller Schulinspektor sich doch hätte sagen müssen: „Ich finde nicht die Spur von einem Geist, und alles ist Dressur."

Nun aber schließlich noch ein Wort über den Unterricht in der Muttersprache, deren Art der Beherrschung ja hauptsächlich der Prüfstein für den Grad der erlangten Bildung ist. Vom Leseunterricht ist oben gesprochen worden; es fragt sich nun: Wie sah es mit dem Schreiben aus? Für die Orthographie bediente man sich der sogenannten „Baumgartenschen Tafeln". Es waren ihrer etwa hundert, deren jede eine Regel mit dazugehörigen Beispielen gab. Andere enthielten Sätze mit Auslassungen oder Lücken, die auszufüllen waren, wobei es sich vorzugsweise um die Rektion der Verhältnis- und Zeitwörter handelte, denen also der richtige Kasus beigefügt werden sollte. Noch andere brachten Beispiele mit absichtlich gemachten Fehlern, die der Schüler zu berichtigen hatte. Jeder schrieb alle diese Nummern durch, bis er als Primus der Klasse Nr. 100 erreicht hatte. Ging er dann noch nicht ab, so fing er „der Befestigung seiner Kenntnisse halber" wieder von vorn an. Also auch das war Privatunterricht, bei dem jeder Schüler eine besondere Abteilung bildete. Der Lehrer sorgte dabei bloß für Ruhe und Ordnung; der Gegenstand seiner stillen Beschäftigung war seiner Wahl anheimgegeben. Hin und wieder aber fand er sich denn doch veranlaßt, die ganze Klasse in Anspruch zu nehmen. Dann wurde von einem der Schüler etwas Fehlerhaftes an die Tafel geschrieben, wobei die klugen Jungen wie die Habichte auf alle Schnitzer Jagd machten und ihre im Stillen erworbene Weisheit zu Tage förderten. Das waren natürlich lustige Stunden, die für das lange Krummsitzen einigermaßen entschädigten. Ob die Pflege einer echt christlichen Tugend, nämlich Nachsicht mit den Schwächen und Fehlern anderer dabei nicht zu kurz kam, das blieb freilich eine offene Frage; wenigstens ist nicht anzunehmen, daß das kursorische Bibellesen, welches bei den größeren Schülern dem des „Kinderfreundes" folgte, eine genügende Gegenwirkung geübt hätte. —

Wie stand es nun aber mit den Stilübungen? Nun, bis zur Höhe von deutschen Aufsätzen schwang man sich damals noch nicht empor. Abschriften aus dem Lesebuch und Niederschreiben von Diktaten, das mußte für die allgemeine Volksbildung genügen. Konnte bei den Griechen ein Demosthenes sich durch achtmaliges Abschreiben der Geschichte des Thurcydides zum Redner bilden; warum hätten Berliner Schulknaben durch Abschreiben aus Wilmsens Kinderfreund nicht so viel schriftstellerische Gewandtheit erlangen sollen, um später einmal ihre eigenen Gedanken zu Papier zu bringen? Wie weit solche Hoffnung berechtigt war, das ergab sich dann freilich aus den Rechnungen, den Dienstbotenzeugnissen und den Briefen der Handwerker. Belege für Leistungen dieser Art lieferten die sogenannten „gefundenen Briefe", die man in dem allwöchentlich erscheinenden „Beobachter an der Spree" zu allgemeinem Ergötzen zu lesen bekam.

So sah es also mit den Volksschulen aus, in denen man um diese Zeit lernte, daß die königliche Haupt- und Residenzstadt des preußischen Staates 250000 Einwohner zählte; wo die Brauerknechte die Zahl der abgelieferten Tonnen noch durch Einschnitte auf dem Kerbholz bezeichneten, wo die Öllampen auf den Straßen, wenn Mondschein im Kalender stand, unangezündet blieben; wo die Berliner Jugend ihr Ballspiel ungehindert auf allen Fahrdämmen trieb, bis man einem gewissen Henoch die Erlaubnis erteilte, zunächst eine Anzahl von 50 und später sogar von 100 Droschken zu stellen.

Wir haben diesen Abschnitt das pädagogische Interregnum betitelt. Ein solches war es auch wirklich. Denn fragte man: „Wer regiert in den Schulen?" so hieß es, vornehm ausgedrückt, der Usus, d. h. das Herkommen, oder treffender bezeichnet, der Schlendrian. Von einem bestimmten Prinzip war nichts zu entdecken; wer über das gewohnheitsmäßige Verfahren hinausging, der experimentierte. Harnisch hatte also ganz recht, wenn er, wie wir oben (S. 55) berichtet, über die Berliner Volksschulen in Entrüstung ausbrach und nur wenige Anstalten als Ausnahme von der Regel anzuführen wußte.

Zwölfter Abschnitt.

Die Zeit der vorbereitenden Entwickelung zur Neugestaltung des Realschulwesens.

Es wäre gewiß nicht zu rechtfertigen, wollte man nach dem im vorigen Abschnitt entworfenen Bilde den Privatschulen jede Existenzberechtigung absprechen; ist doch, wie Pestalozzis Wirken es schlagend beweist, fast jeder pädagogische Fortschritt von Privatschulen ausgegangen, deren Leiter, weniger an bestimmte Vorschriften gebunden, sich auf dem Boden der Praxis stets mit größerer Freiheit bewegen konnten.

Wie dies auf dem Gebiete der Volksschule von einzelnen besonders begabten Männern in redlichem Streben versucht worden, so ist es auf dem Gebiete des Realschulwesens in erfolgreicher Weise durch einen Mann geschehen, dessen Name in dem dritten und vierten Dezennium unseres Jahrhunderts in hoher Achtung stand.

Spilleke (geb. d. 2. Mai 1778, † d. 9. Mai 1841), auf dem friedrich-werderschen Gymnasium unter Bernhardi gebildet, hatte mit Beginn der zwanziger Jahre die Direktion des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit in Verbindung stehenden Anstalten, der Realschule und einer höheren Töchterschule (der jetzigen Elisabethschule) übernommen.

Gleich zu Anfang seiner amtlichen Wirksamkeit, es war im Jahre 1822, hatte er eine Abhandlung über die Gleichberechtigung der Realschule neben dem humanistischen Gymnasium veröffentlicht, welche besonders dadurch denkwürdig erscheint, daß er Zweck und Ziel beider Arten von Anstalten genau bezeichnet, indessen die Realschule neben dem Gymnasium als ein wissenschaftliches Institut angesehen wissen will. Wie das Gymnasium für die Universität vorbereitet, so soll die Realschule ihre Zöglinge mit den erforderlichen Kenntnissen für die Kunstakademie, oder für die polytechnische Schule, oder für das Gewerbe-Institut ausrüsten. Mathematik und Naturwissenschaften sollen deshalb die Hauptgegenstände sein, daneben aber außer der Muttersprache die wichtigsten neueren Sprachen, wie auch Geschichte und Geographie in angemessener Weise gepflegt werden,

während, um auch den höchsten Beziehungen des Menschen Genüge zu thun, der Unterricht in der Religion so zu erteilen sei, daß er den jungen Leuten zu einer sicheren Schutzwehr gegen niedere Lebensanschauungen diene. Was die Methode betrifft, so redet er dem anschaulichen Verfahren das Wort, durch welches praktischer Sinn erweckt und das Streben erregt wird, jedes Allgemeine auf einen vorliegenden besonderen Fall zu beziehen. Bei der Wahl der Lehrer für diese Anstalten will er, daß man nicht bloß auf die nötigen wissenschaftlichen Kenntnisse sehe, sondern es soll auch ein klarer Blick für die Wirklichkeit verlangt werden, damit der Unterricht sich gleichzeitig an das Leben anschließe. Es kam ihm also mit einem Wort darauf an, den Schülern eine allgemeine Bildung zu gewähren, die sie zu freier und selbständiger Erfassung des später zu ergreifenden Lebensberufes befähigte.

Diesen Forderungen gegenüber erscheinen Spillekes spätere Äußerungen gegen Ende der dreißiger Jahre von Bedeutung, in denen er mit Beziehung auf eine von Dr. Lorinser veröffentlichte Schrift: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" gewisse Schäden der Gymnasialbildung beleuchtet. Während er nämlich in den unteren Klassen eine erfreuliche geistige Regsamkeit bemerkte, vernahm er, daß die Lehrer der Mittelklassen über Mangel an geistiger Spannkraft klagten, und überzeugte sich, daß in den oberen Klassen zwar ein ganz ansehnlicher Vorrat von Kenntnissen vorhanden sei, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils, lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft schmerzlich vermißt werde. Wichtig in diesem Urteil, bei welchem er verschiedene in der Organisation der Anstalten liegende Gründe anführt, erscheint es, daß er den Hauptgrund in den Gymnasiallehrern selbst erblickt, von denen er berichtet, daß sie der Ansicht wären, man könne das, was man gelernt hat, ohne weiteres auch lehren. Daß das Unterrichten aber eine Kunst sei, zu der freilich ein angeborenes Talent gehöre, die sich indessen auch praktisch erlernen lasse, solche Dinge würden von ihnen als Armseligkeiten angesehen, deren ein Elementarlehrer allenfalls bedürfe, die eines Gelehrten aber durchaus unwürdig seien.

Faßt man die Ansichten und Urteile Spillekes ihrer Gesamtheit nach ins Auge, so ergiebt sich, daß er für die Gymnasien die alten Sprachen allerdings als die wichtigsten Lehrgegenstände betrachtet, daneben aber auch die Naturwissenschaften als ein notwendiges

Bildungsmittel angesehen wissen will, während ihm für die Realschulen Mathematik und Naturwissenschaften als die Hauptsache erscheinen, neben denen die bereits oben (S. 78) genannten Fächer als bedeutungsvolle Ergänzung betrachtet werden müssen. Daß man aber den Unterrichtsgegenständen der Realschule ebensogut eine ideale Ausbeute abgewinnen könne, wie denen des Gymnasiums, davon war er fest überzeugt. Das Ministerium Altenstein nahm seine Ideen auf, infolge dessen der Realschule eine höhere Stellung neben den anderen bereits bestehenden Lehranstalten zugesichert wurde, die auch i. J. 1832 gesetzliche Bestimmung erhielt.

Das Ideal, welches Spilleke bei Übernahme der Leitung der Realschule im Auge hatte, ist in dem Vorhergehenden angedeutet; wie sah es nun mit der Verwirklichung desselben aus? Hier kann der Verfasser aus eigener Erinnerung berichten, da er i. J. 1821 in dieselbe eingetreten ist und sie zu Ostern 1832 verlassen, also gerade die ersten Entwickelungsstufen unter dem neuen Direktorat vollständig durchgemacht hat.

Als erstgeborener Sohn, der sich ja gewöhnlich einer besonderen Aufmerksamkeit zu erfreuen hat, war ich seit dem Jahre 1819 von meinem Vater, einem schlichten Handwerker, selbst unterrichtet worden. Was er mir aus Schwedt a. O. von der dortigen Stadtschule, d. h. von „dem Rektor, dem Konrektor und dem Kantor" zu erzählen wußte, das ahmte er nach, so daß ich einen Anfang in den ersten Elementen gemacht hatte, als ich ein Jahr darauf in eine Privatschule kam. Da ich mich hier aber wenig behaglich fühlte, so wurde ich in die Königliche Realschule gebracht, die man meinen Eltern als die beste in unserer Gegend empfohlen hatte. Der erste Eindruck, den ich hier empfing, war ein durchaus wohlthuender. Das freundliche Gesicht des Direktors; der liebreiche Empfang von Seiten des Lehrers der vorletzten Klasse, in die ich gesetzt wurde; die strenge Ordnung, die durchweg herrschte; das frische Morgenlied, mit dem der Unterricht an jedem Tage begann; die Erholungspause von zehn Minuten, die uns nach jeder Unterrichtsstunde auf dem geräumigen Schulhofe gegönnt wurde; das muntere Leben, das unter den Knaben herrschte — das alles hatte mein Schülerdasein wie mit einem Zauberschlage umgewandelt. Es mußte wohl etwas von dem Geiste Pestalozzis in die Anstalt eingedrungen sein, denn gleich in dem ersten Zeugnisse, das ich erhielt, bekam ich ein auffallend günstiges Urteil in den „Verstandsübungen", wie die Anschauungs- und Sprechübungen

damals genannt wurden, von denen aber in Privatschulen gewiß nur ganz ausnahmsweise die Rede war. Das Urteil lautete: „Er ist für sein Alter fast zu altklug“, eine Fassung, die dem Herzen meiner Mutter unbeschreiblich wohlthat. Mit den guten Zeugnissen ging es noch einige Jahre fort, bis ich, teils infolge des Wachsens des Anstalt, das immer neue Klasseneinteilungen notwendig machte, teils durch das Antreiben der Eltern, denen ich doch noch nicht rasch genug vorwärts kam, in eine neue Klasse nicht sowohl versetzt, als vielmehr hineingeschoben wurde, für welche ich aber jedenfalls nicht die volle Reife hatte.

Mit den Verstandesübungen der Elementarmethode war es auf einmal vorbei; es begannen jetzt die Gedächtnisübungen der wissenschaftlichen Methode und mit ihnen eine Marterzeit, deren ich noch bis auf den heutigen Tag mit Schrecken gedenke. Für die Religionsstunden mußten wir aus Porsts Gesangbuch lange Lieder auswendig lernen, die uns nach Inhalt und Form wenig verständlich waren, wenngleich Reim- und Versmaß einen gewissen Reiz ausübten. Letztere Eigenschaft fiel aber bei dem Katechismus fort, dessen seltsame Wortfügungen gegen die schlichten Verstandesübungen doch allzu grell abstachen. War es uns früher vergönnt gewesen, mit unsern naiven Äußerungen ohne Scheu hervorzutreten, so drangen jetzt fremdartige Anschauungen und Vorstellungen auf uns ein, bei welchen von Seiten des Lehrers stets dieselbe Frageform wiederkehrte, während der häusliche Fleiß uns die inhaltschweren, zum Teil ganz unbegreiflichen Antworten fix und fertig in den Mund gelegt hatte. Das Denken hörte auf; nur das Behalten schien noch Wert zu haben. „Kannst du?“ mit diesen Worten pflegten wir Knaben uns des Morgens zu begrüßen. Das langweilige Überhören nahm die meiste Zeit in Anspruch; Wortschall auf Wortschall strömte von den Lippen, aber er traf nur unser Ohr, Kopf und Herz gingen leer aus.

Und was lernten wir nun in der Muttersprache? Der Lehrer hatte ein aufgeschlagenes Buch vor sich liegen, erzählte uns, daß die deutsche Sprache wahrscheinlich an dem schwarzen Meere entstanden sei, und daß wir uns zunächst mit der Grammatik zu beschäftigen hätten. Wir erfuhren, wie diese eingeteilt würde, und daß wir von Orthoepie, Orthographie, Etymologie, Syntax und Interpunktion Kenntnis nehmen müßten, wenn wir unsere Muttersprache richtig sprechen und schreiben lernen wollten. Wir sperrten Mund und Nase auf, als diese Fremdlinge aus einer anderen Welt über

uns herfielen und unsern kindlichen Vorstellungen Fesseln anzulegen suchten, die wir am liebsten gleich wieder abgeschüttelt hätten. Erst als das Deklinieren und Konjugieren begann, wurde uns etwas behaglicher zu Mute, besonders wenn wir an den Wandlungen des „großen Nürnberger Pfefferkuchens" die Kraft unserer Stimmwerkzeuge zur Geltung bringen durften, oder wenn die abgedroschenen Gegensätze von „loben und tadeln" in ihren verschiedenen Formen abgehaspelt wurden. Wußten wir auch nicht, wozu das alles nötig wäre, Lungen und Brustmuskeln wurden doch wenigstens in Bewegung gesetzt, wobei wir uns denn für die ausgestandene Qual trockener Abstraktionen möglichst schadlos zu halten suchten. Lange dauerte die Freude indessen nicht, denn bald handelte es sich um das Behalten von Regeln für Sprechen und Schreiben. Erst wenn die stets hinterherhinkenden Beispiele auftraten, ging uns ein Licht auf, das der Lehrer uns hatte anzünden wollen. Wenn wir dann aber hörten: „Der Affe kann leicht gefangen werden, weil er alles nachmacht"; oder: „Zwischen einem Postillon und einem Ziegenbock findet folgender Unterschied statt; dieser stößt mit dem Horn, jener stößt ins Horn" — dann verweilte unsere Phantasie doch am liebsten bei dem Affen und dem Ziegenbock, und ließ Regel Regel sein. Hätten wir sie nur selber suchen dürfen, dann hätten wir sie gewiß auch gefunden und um so leichter behalten.

Der französische Unterricht, dem der „kleine Dielitz" zu Grunde lag, begann mit dem Lesen zusammenhangender Phrasen, die uns einzeln vorgelesen wurden und die wir nachzusprechen hatten, bis das Lesen der paar Seiten leidlich ging. Einem französischen Ohre würden die kleinen Prussiens ihre Herkunft freilich sogleich verraten haben. Nach 4—6 Wochen machte uns der Lehrer dann die Freude, das, was wir nach Art der Stare und Papageien uns eingeprägt hatten, in unser geliebtes Deutsch zu übertragen, wobei wir natürlich staunten, daß so etwas menschenmöglich sei. Zur Aneignung eines angemessenen Vokabelschatzes war nach dem Vorbilde der lateinischen Genusregeln die Göttin Poesie heraufbeschworen worden. Da lernten wir denn: „meine, ma; deine, ta; seine, sa; geh, va; die Luft, l'air; klar, clair; die Pacht, le bail; der Knoblauch, l'ail" und was dergleichen zusammengewürfelte Vorstellungen mehr waren, mit denen wir die Ohren unserer Eltern stundenlang marterten, bis sie, des tollen Aberwitzes müde, uns aus der Stube in die Kammer, oder im Sommer auf den Hof verwiesen. Aber wir lernten, weil

die Reime unser Ohr kitzelten, auch wohl deshalb, weil wir bestraft wurden, wenn wir nichts wußten, dagegen gelobt wurden, wenn wir unser Pensum geläufig abschnurren konnten. Was etwa mit der Pacht und dem Knoblauch anzufangen sei, darüber zerbrach sich niemand den Kopf; waren doch beides uns unbekannte Größen.

Die schrecklichsten Stunden aber waren die lateinischen. Nachdem wir mensa, annus, scamnum, pater, leo und andere Substantiva deklinieren gelernt, kamen die Genusregeln. „Bei a und e in prima hat das Femininum allzeit statt", oder „us quartae lasse männlich sein" u. dgl. m. strömten uns mit einer Geschwindigkeit von den Lippen, die ihresgleichen suchte. Daß die Jungen bei „Prima" an etwas anderes als an die erste Klasse gedacht hätten, ist schwer zu glauben; und was mit „us quartae" gemeint sein könne, darauf würden die meisten wohl die Antwort schuldig geblieben sein. Auch „panis, piscis, crinis, finis" machten uns ebenso vielen Spaß, wie den kleinen Kindern die sinnlosen Reimgebilde, deren sie sich zum Abzählen bei ihren Laufspielen bedienen. Daß einzelne der Wörter uns später nötigen würden, ihre Bedeutung im Lexikon aufzusuchen, fiel uns dabei noch nicht ein. Und nun die schriftlichen Nachahmungen der Paradigmen, mit denen wir die Blätter unserer Hefte zu füllen hatten, sie nahmen und nahmen kein Ende. Es war ein Kamaschendienst, mit dessen Resultaten wir gelegentlich Parade machen konnten, während von lebendigem Manövrieren mit diesen Formen vorläufig noch keine Rede war. Exerzitien und Extemporalien, die dem jugendlichen Darstellungstriebe eine sinnreiche Beschäftigung geboten hätten, gehörten zu den unbekannten Übungsmitteln. Vollpfropfen der Köpfe mit Formen, aber keine formale Bildung; es war eine einförmige Handlangerarbeit, bei welcher uns alle Lernlust verging. Denn wenn man uns auch sagte, daß wir die aufgespeicherten Formen später gebrauchen würden, was nützte uns das, die wir Kinder des Augenblicks waren und doch wohl ein gewisses Recht hatten, der Gegenwart froh zu werden? Was also Spilleke an den Mittelklassen der Gymnasien (vergl. S. 79) gerügt hatte, auf denselben Stufen der Realschule war es zu finden. Zu Hause das Auswendiglernen, in der Schule das Überhören, und wenn der Unterricht zu Ende war, das Nachsitzen oder Strafarbeitenmachen, das war das Los der damaligen Quintaner und Quartaner.

Das Schrecklichste aber war die Methode, mit welcher jedesmal am Schluß der Woche die sogenannten „Faulen" traktiert (wir

[illegible] des [illegible] wurden. [illegible] das [illegible] Buch in der [illegible] zu der anderen Hand. Vor [illegible] oder Rechten. [illegible] immer der [illegible] „außer [illegible] daß wir [illegible] Kam keine [illegible] auf [illegible] die hellen [illegible] zur Sache ihm [illegible] von uns bemerkt. [illegible] unter dem [illegible] und Skripturen, [illegible] immer schnell zer- [illegible] etwa auf der [illegible] Zeit nur Luthers [illegible] dreißig Jahre lang lernte man über den Donat und Alexander. Die Schulen waren die Hölle und das Fegfeuer, da wir innen gemartert wurden über den Casualibus und Temporalibus, da wir doch nichts, denn eitel nichts gelernt haben durch so viel Stäupen, Zittern, Angst und Jammer.“ Sicherlich, unsere Lehrer würden uns gewiß nicht ein paar Jahre lang mit dem kleinen Bröder oder dem Zumpt in der eben genannten Weise gequält, sondern Seidenstückers längst bekannte Elementarbücher vorgelegen und uns die frühere Lernlust erhalten haben.

Daß Spillecke mit der eben geschilderten Lehrmethode keineswegs einverstanden war, das fing ich schon als Sekundaner an zu ahnen, und es ist mir vollständig klar geworden, wo mir einfiel, daß hin und wieder jüngere Lehrer eintraten, die bei ihrem Unterricht einen durchaus anderen Ton anschlugen. Aber der alte Sauerteig wird sich wohl nicht so schnell haben ausfegen lassen. Durch das massenhafte Auswendiglernen und Abschreiben waren wir vermutlich dumm und stumpf geworden, denn unser Lehrer der Mathematik, der in der That anschaulich unterrichtete, und bei dem wir zu strengem und folgerichtigem Denken angeleitet wurden, hatte anfangs seine liebe Not mit uns.

Besser ging es dann später auch in den oberen Klassen, besonders als Spillecke selbst uns ein halbes Jahr lang Religionsunterricht gab

und in seiner anregenden und geistvollen Weise die Bergpredigt behandelte. Zum Teil galt dies auch von dem Unterricht in den neueren Sprachen und den Naturwissenschaften. Bekamen wir in der Zoologie auch nur ein Bilderbuch in Querfolio zu sehen, bei dessen Betrachtung uns ziemlich zweifelhafte Geschichten von dem Fang der Affen, von der Gelehrigkeit des Elefanten, indessen auch charakteristische Züge von der Großmut des Löwen, der Treue des Hundes und der List des Fuchses erzählt wurden, so lag dem doch immer ein gewisser Grad von Anschauung zu Grunde. Und wenn wir mit unserm Lehrer der Botanik ins Freie gingen und Pflanzen mit lateinischen Namen bezeichnen durften, um die ersten Versuche in der Anlegung eines Herbariums zu machen: so lenkte das alles unsere Blicke immerhin auf eine Welt voll wirklicher Erscheinungen, die uns zu eigenem Nachdenken Veranlassung gaben, während uns bei dem Auswendiglernen toter Vokabeln und abstrakter Regeln wirklich Hören und Sehen verging. Und als nun im Jahre 1831 der französische Minister Cousin die Anstalt besuchte, in dessen Gegenwart ich als Primaner die Genugthuung hatte, einen abgestumpften Kegel zu berechnen und einige Worte mit ihm in seiner Landessprache zu wechseln, da fühlte ich denn doch durch, daß auch für die Realschule eine neue Zeit im Anzuge sei.

So wenig erquicklich das in diesem Abschnitt gezeichnete Bild des Berliner Schulwesens erscheint, so überraschend muß jedem sein, was der französische Cultusminister in seiner Schrift: „De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse“ an das französische Unterrichtsministerium berichtet. Es heißt darin: „Preußen ist das klassische Land der Schulen und der Kasernen, der Schulen, um sein Volk zu erziehen, der Kasernen, es zu verteidigen. Die Pflicht der Eltern, ihre Kinder in die Elementarschule zu schicken, ist so volkstümlich und so eingewurzelt in allen gesetzlichen und moralischen Gewohnheiten des Landes, daß ihr ein eigenes Wort „Schulpflichtigkeit“ gewidmet ist, welches in geistiger Beziehung dem für den Militärdienst bestimmten Ausdruck „Dienstpflichtigkeit“ entspricht. Diese beiden Worte stellen das ganze Preußen dar; sie umfassen das Geheimnis seiner Originalität als Nation, seiner Macht als Staat und die Bürgschaft für seine Zukunft; bezeichnen die beiden Grundlagen der wahren Zivilisation, welche ebenso in Bildung wie in Kraft besteht.“ Und an einer anderen Stelle: „Der Elementarunterricht hat in Preußen

einer [illegible] Sorgfalt, es ist Angelegenheit der Gemeinden und zugleich der Regierung und erkennen sowohl die Einrichtung der [illegible], als einer höheren Hand, welche alles leitete und begründete. Dieser [illegible] Organismus des Unterrichtswesens verdankt [illegible] der [illegible] Regierung und [illegible] Ordnung, welche alle Teile dieses großen und so verschiedenartig zusammengesetzten Ganzes [illegible] und die geistige Höhe, auf welche es sich in so kurzer Zeit [illegible] hat."

Dreizehnter Abschnitt.

Preußens weitere Bestrebungen zur Förderung der Lehrerbildung.

Wenn einem bescheidenen Menschen ein besonderes Lob erteilt wird, so ist sein erstes Gefühl das einer gewissen Beschämung, und seine nächste innere Regung der Entschluß, alle seine Kräfte anzuspannen, um sich der ihm widerfahrenen Ehre würdig zu erweisen. Was von dem Einzelnen gilt, das trifft auch bei ganzen Nationen zu, und Preußen wußte sehr wohl, was ihm noch zu thun übrig blieb. Das Wort des Apostels Paulus (Phil. 3, 12): „Nicht daß ich's schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möchte" — das war sein Losungswort; und die höhere Hand, auf welche der französische Minister hingedeutet, es war niemand anders als der Freiherr von Altenstein. Goethe, der sich in den letzten Jahren seines Lebens viel mit der Lektüre auswärtiger Schriftsteller beschäftigte, äußerte sich gegen Eckermann, Cousin könne uns zwar „wenig Neues bieten, aber für die Franzosen sei er von großer Bedeutung und werde ihnen eine neue Richtung geben." Für unsere westlichen Nachbaren sollte sich diese Prophezeiung nicht erfüllen, der preußischen Pädagogik aber wurde eine solche von Bedeutung. Außer den bereits in Karalene (Reg.-Bez. Gumbinnen), Breslau, Graudenz, Köslin, Bunzlau bestehenden Lehrerbildungsanstalten wurden seit dem Jahre 1817 zu-

nächst in Neuzelle, Neuwied (Reg.-Bez. Coblenz), Bromberg, Erfurt, Mörs u. s. w., unter Altensteins Regiment überhaupt nach und nach etwa zwanzig Seminare errichtet, an denen Männer wie Dreist, Kawerau, Rendschmidt, Preuß, Leonhardt und andere wirkten, die in Ifferten bei Pestalozzi pädagogische Erfahrungen gesammelt und sich mit dessen Unterrichtsmethode vertraut gemacht hatten. So bildete sich für die Volksschulen nach und nach ein Umschwung vor, aber freilich nur langsam. Das Wort der Schrift, Ev. Joh. 12, 24: „Es sei denn, daß das Weizenkorn in die Erde falle und ersterbe, so (sonst) bleibet es allein; wo es aber erstirbt, so bringet's viel Früchte" — es sollte sich auch an Pestalozzi bewähren. Erst ruhen mußte er von seiner Arbeit, ehe seine Werke ihm nachfolgten. Wurde doch zwei Jahre nach seinem Hinscheiden in den Berichten des Schweizer Schulwesens noch darüber geklagt, daß der Sprachunterricht leeres Gedächtnis- und Formenwesen ohne Rücksicht auf das praktische Leben sei, und daß man gewöhnlich sage: „Es hat Einer bald einen Schulmeister gelernt." Galt also auch hier das Sprichwort: „der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande", so wurden dagegen in Preußen den Seminarien höhere Anforderungen gestellt. Sie zu erfüllen waren neben den vorhergenannten Pädagogen Direktoren wie Dinter, Zerrenner, Harnisch und Diesterweg berufen, alles Männer, die den Mut der eigenen Meinung hatten und die, weil man ihnen freie Bewegung gönnte, nicht auf Regulative von oben zu warten brauchten. Bald bemerkte man denn auch an den erfreulichen Erfolgen, daß hier der Geist Pestalozzis wehte, daß es eben also nur durch Tod zum Leben geht.

Schwach stand es freilich immer noch in Berlin, wo sich zu Anfang der zwanziger Jahre nur drei öffentliche Volksschulen (sogenannte Kommunal-Armenschulen) in eigenen Häusern befanden. Alles übrige war nichts als privater Geschäftsbetrieb. Nachdem jedoch Otto Schulz als Dezernent für das Volksschulwesen in das Königliche Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg eingetreten war, wurde derselbe i. J. 1826 beauftragt, sich von dem Zustande der Lehrerbildung in Berlin Kenntnis zu verschaffen und darüber Bericht zu erstatten. Mit Rücksicht auf die Umstände, unter welchen das von Schulvorstehern i. J. 1804 eingerichtete Privat-Seminar (s. S. 51) sich gebildet und ein dürftiges Dasein gefristet hatte, war seine Beurteilung allerdings milde genug ausgefallen, dennoch erklärte er eine Änderung der vorhandenen Zustände für ein dringendes Er-

forderniš und die Errichtung eines besonderen Seminars für Stadtschulen als eine unabweisbare Notwendigkeit. Damit nun vorläufig wenigstens etwas geschähe, vereinigte er sich mit den Predigern Pischon und Couard, um Berliner Elementarlehrern behufs ihrer Fortbildung während des Winters von 1827 auf 1828 unentgeltlich Vorträge zu halten. Ein Jahr später traten verschiedene Schulmänner zu demselben Zweck zusammen, aber ohne rechten Erfolg, da die Vortragenden über das Wesen der Lehrerbildung noch vollständig im Unklaren waren. Hierauf folgten im Sommer 1830, abends von 6—8 Uhr Vorträge von dem Professor Herter und dem Rektor Bormann aus Charlottenburg; doch erinnerten alle diese Veranstaltungen zu sehr an das Verfahren der Universitäts-Professoren. Die Zuhörer hatten sich vor allem „des Nachschreibens zu befleißigen, um nachher zu sehen, daß die Vortragenden nicht viel mehr gesagt hatten, als was im Buche steht.“ Nur von einzelnen, und auch von diesen nur hin und wieder, wurden Versuche angestellt, die Teilnehmer das Vorgetragene wiederholen zu lassen, oder auch sonst bei den zur Sprache gebrachten Dingen mit eigenen Äußerungen hervorzutreten. Von einer entwickelnden Methode jedoch, die sich in lebensvollem Dialog zwischen dem Vortragenden und seinen Zuhörern bewegen könne, mochte man vielleicht eine schwache Ahnung haben; der Meister aber, der dieses Wagestück zu unternehmen und durchzuführen imstande wäre, der sollte erst kommen.

Inzwischen war der Gedanke, ein Lehrerseminar für Berlin zu errichten, nicht ins Stocken geraten. Eine Zeitlang sprach man davon, die in Aussicht genommene Anstalt, wie es ehemals der Fall gewesen, mit der Königlichen Realschule in Verbindung zu setzen; O. Schulz war jedoch dagegen. Nunmehr von dem Schul-Kollegium beauftragt, mit den städtischen Behörden über diese Angelegenheit in Unterhandlung zu treten, that er dies zwar, war aber ganz zufrieden, daß der Magistrat eine Verpflichtung, ein Seminar zu errichten, nicht anerkennen wollte. So blieb denn die Sorge für ein einheitliches Verfahren in Sachen der Lehrerbildung eine Angelegenheit des Staates. Städtischen oder kirchlichen Korporationen überlassen, wären Mißhelligkeiten und Hemmnisse aller Art jedenfalls nicht ausgeblieben. Der Gedanke, etwas Entscheidendes für die Lehrerbildung zu thun, ließ dem Schulrat indessen keine Ruhe. In einem vom 14. Januar 1829 datierten, an den Geheimen Oberregierungsrat Dieterici gerichteten, von diesem mir freundlichst überlassenen Briefe lautet eine Stelle:

„Übrigens wird bis Michaelis 1829 hoffentlich das hiesige Seminar für städtische Schullehrer, das in meiner Idee schon lange existirt, zu Stande kommen; ich lebe jetzt mehr als je der Hoffnung, daß S. Excellenz unsern Wunsch erfüllen wird, wäre es auch nur um unseres unverschämten Geilens willen."

Dieser Wunsch rückte denn auch bald seiner Verwirklichung näher. Schon im April 1829 setzte der Minister v. Altenstein das Provinzial-Schul-Kollegium in Kenntnis, daß das Ministerium die Einrichtung eines Seminars für Stadtschulen in Ausführung zu bringen gedenke. Am 10. September desselben Jahres erfolgte eine Königliche Kabinetts-Ordre, welche die Einrichtung genehmigte und einen jährlichen Zuschuß von 2000 Thalern bewilligte. Sie betont, daß dadurch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Erteilung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen; vor Überbildung der Seminaristen wird ernstlich gewarnt.

Die nächste Folge dieser Kabinetts-Ordre war die Auflösung des bis dahin weiter geführten Privat-Seminars, während die neu einzurichtende königliche Anstalt kaum im ersten Aufkeimen begriffen war. Mit der geringen Summe von 2000 Thalern sollte eine Lehrerbildungsanstalt für die Hauptstadt des preußischen Staates gegründet werden, eine Anstalt, deren Aufgabe darin bestand, „der Erweiterung und Verbesserung der Bürgerschulen in den Städten dienstbar zu sein." Da ein eigenes Gebäude zu diesem Zweck noch nicht erworben war, so wurde einstweilen in der Alten Jakob-Straße 120 im dritten Stock ein Lokal gemietet, in welchem im November 1830 die erste Aufnahmeprüfung stattfand. Von dreißig Aspiranten waren 17 aufgenommen worden, unter denen die Hälfte bereits in Berliner Schulen unterrichtet hatte. Der älteste derselben stand im 26sten Lebensjahre und war schon verheiratet; die übrigen waren im Alter von 18—25 Jahren. Am 6. Januar 1831 wurde die Anstalt durch den Schulrat Otto Schulz eröffnet, der vorläufig auch die Direktion übernahm; ihm also verdankt das Seminar seine Entstehung, wie er auch der Begründer des Schulblattes für die Provinz Brandenburg ist. Die unmittelbare Leitung war dem Rektor Bormann übertragen, der nebst einigen Zöglingen auch in der Anstalt wohnte. Die Gegenstände, in welchen er unterrichtete, waren Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, das übrige lag in der Hand einiger anderer Lehrer. Daß der Charakter dieser ersten Klasse, deren Mitglieder

zum Teil schon in Schulen unterrichtet hatten, eine eigentümlicher war, lag nahe. „Diese älteren Zöglinge", sagt Diesterweg, „wußten bestimmt, was sie wollten, und hatten ein ernstes Verlangen nach gründlicher Ausbildung für das Lehrfach. Es hat später Klassen im Seminar gegeben, die reicher an ausgezeichneten Köpfen waren, mehr Fähigkeiten, mehr Talente und Fertigkeiten aufzuweisen vermochten; in dem ernsten Streben nach dem vorgesteckten Ziele hat keine diese erste überboten."

Das also waren die Leute, deren Leitung dem damals noch nicht ganz 29 jährigen Rektor Bormann übertragen war, der ihnen als Freund und Berater innerlich sehr nahe stand, an Kenntnissen und Lebensgewandtheit jedoch sie bedeutend überragte. Vertrauen und Hochachtung waren es demnach, worauf das ursprüngliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sich gründete. Indessen fehlten der jungen Anstalt noch drei sehr wesentliche Stücke: ein eigenes Haus, ein Direktor und eine Übungsschule. Dem ersten Mangel wurde noch in demselben Jahre durch den Ankauf eines Gebäudes in der Oranienburger Straße Nr. 29 abgeholfen. Eine Summe von 18 000 Thalern genügte damals, um in jenem bereits als vornehm betrachteten Stadtteile ein Haus zu erwerben. Bis dahin hatte sich eine Entbindungsanstalt in demselben befunden; für die Zukunft sollte es dazu dienen, die jugendlichen Geister aus ihren Banden zu befreien. Wo aber war der Mann zu finden, der das verstand? Man hatte an Harnisch in Weißenfels gedacht, dessen zur Orthodoxie neigende Richtung indes hier und da Bedenken erregte; übrigens war er auch nicht einmal geneigt, dem Rufe zu folgen. Die Direktion eines Seminars für Realschulen würde er übernommen haben; ein solches aber sollte es nicht werden. So blieb denn vorläufig nichts übrig, als sich weiter umzusehen. Da richtete sich der Blick auf die Rheinlande, in denen schon seit längerer Zeit auf dem Gebiete des Schulwesens ein besonders reges Leben sich entwickelt hatte. Ehe wir aber unsere Aufmerksamkeit dem Manne zuwenden, der berufen war, dem Berliner Volksschulwesen eine durch und durch neue Richtung zu geben, müssen wir seines Vorläufers, des „Nestors der rheinländischen Schulmänner" gedenken, welchen Schütze in seiner „Evangelischen Schulkunde" mit Recht als Diesterwegs geistigen Vater bezeichnet. Es ist der damalige Großmeister deutscher Lehrkunst, Johann Friedrich Wilberg.

Wilberg, geboren den 5. November 1766 zu Ziesar, südwestlich von Brandenburg, war der Sohn armer Eltern, der noch dazu frühzeitig seinen Vater verlor. Mit höchst dürftigen Schulkentnissen ausgestattet und durch die bedrängten Umstände dazu genötigt, ergriff er als Anfang seiner Laufbahn das Schneiderhandwerk, wenngleich ein innerer Trieb ihn versicherte, daß er zu etwas Besserem geboren sei. Da geschah es, daß ihm ein Volksbuch, „Heinrich Stillings Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft", in die Hände fiel. Von dem Inhalte, der so viel Verwandtes mit seinen eigenen Lebensbeziehungen hatte, wie auch von der Gewalt der Darstellung mächtig ergriffen, legte er sich aufs Lernen, und zwar mit solchem Eifer, daß er Schlaf und selbst Mittel zum Lebensunterhalt opferte, um dem Drange seines höheren Strebens Genüge zu thun. Das Glück wollte es, daß er den Prediger Rudolph in Krahn kennen lernte, welcher ihn dem Domherren Eberhard von Rochow empfahl Dieser wurde sein Wohlthäter. Fest überzeugt, daß er einen geistig begabten und hoffnungsvollen Jüngling vor sich habe, nahm er ihn zu sich, führte ihn in das Wesen der verbesserten Unterrichtsweise ein und zog ihn an seinen Tisch, dem der junge Mann selbst dann nicht fern bleiben durfte, wenn etwa Minister und Generale bei ihm speisten. Solcher Umgang erhöhte natürlich Wilbergs Selbstvertrauen. Die Fortsetzung seiner Bildung aber erfolgte auf dem mit der Königlichen Realschule in Verbindung stehenden Landschullehrerseminar. Die Überfüllung mit Lehrstoff jedoch, das rein mechanische Abrichtungssystem, besonders auch der unabläßig geübte religiöse Druck versetzten ihn in eine Stimmung, die mit dem, was Rekahn ihm geboten, schwer zu vereinigen war. Aber er hielt aus und machte sein Examen.

Von einem Elementarlehrer wurde damals wenig verlangt. Wenn er Brüche direkt multiplizieren und übers Kreuz dividieren konnte; wenn er imstande war, eine Bittschrift an Seine Majestät den König oder an einen Patron um Verleihung eines Schul- und Küsterdienstes ohne grobe Verstöße aufzusetzen, dann wurde er für reif erklärt. Auf diese Weise ward Wilberg Hilfslehrer an einer Berliner Garnisonschule. Aber er war kein Fertiger, er war ein Werdender, und solche Leute sind immer dankbar, dankbar auch dem Geschick. Wilberg arbeitete eifrig weiter und erwarb sich hierdurch eine Eigenschaft, welche das Wesen fast aller Autodidakten bezeichnet, denen es nicht einfällt, auf des Meisters Worte zu schwören. Wilberg war ein solcher. Naturanlagen und Selbstbildung hatten ihn zum

Lehrer gemacht, „die Menschen hatten," wie Diesterweg sagt, „nicht viel an ihm herumgearbeitet und gemeistert, hatten ihn nicht verpfuscht."

Später an die Armenschule zu Elberfeld berufen, gründete er dort ein Privat-Erziehungshaus, das bald einen bedeutenden Aufschwung nahm, infolge dessen man ihm das Direktorat eines Bürgerinstituts übertrug. In dieser Stellung erfreute er sich einer allgemeinen Achtung. Aber Wilberg war nicht der Mann, der die Wissenschaft als milchgebende Kuh ansah; er verstand es, seine Zeit auszukaufen und arbeitete unablässig weiter. Besonders in verschiedenen Wissenschaften und selbst in fremden Sprachen bildete er sich fort, so daß es ihm möglich wurde, sich den Doktortitel zu erwerben. Auch in seiner Lehrthätigkeit ging er über die Grundsätze seiner Vorgänger hinaus. War es Rochows Bestreben gewesen, von der Anschauung und der Vorstellung aus zum Begriff vorzudringen, und somit wesentlich auf Verstandesbildung hinzuarbeiten, so suchte Wilberg die Kindesseele mehr in der Gesamtheit ihres Wesens zu ergreifen. Jedenfalls ist es von tiefer Bedeutung, wenn er in einer seiner Schriften sagt: „Der Verstand des Kindes soll nicht ein Kornboden werden, auf welchen das Korn zwar geschüttet wird, aber nicht Frucht bringen kann, sondern ein Ährenfeld, das, gepflügt und zur Aussaat vorbereitet, die einzelnen Körner aufnimmt, bewahrt und in sich fruchtbar werden läßt." Wilberg war ein Kenner der Kindesnatur und wurde somit ein wirklicher Pfleger der Schule; aber er war auch ein Lehrer der Lehrer. Jeden Sonnabend Nachmittag sammelte er in dem Thomashofe zu Elberfeld eine Schar von Lehrern um sich, denen er zunächst Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen erteilte. Auch Vorträge über Erziehung hielt er daselbst, wobei er auf die notwendigen Verbesserungen der bestehenden Lehrweise hinwies und ihnen somit eine methodische Anleitung gab. Und wie verhielt er sich bei seinem eigenen Unterrichte? Seine Methode war die entwickelnde; er verlangte deshalb von dem Lehrer, daß er „zu spezialisieren und zu individualisieren verstehe statt zu generalisieren." In seinen Reden aber betonte er regelmäßig drei Stücke. Die Erhabenheit der menschlichen Bestimmung, die Wichtigkeit der Jugenderziehung und die Würde des Lehramtes. Diese Dinge kennzeichnen den Mann.

Wilberg hatte Widersacher; alle bedeutenden Männer haben sie. „Viel Feind', viel Ehr!" ist ein altes Wort. Besonders waren es

einzelne Geistliche, welche dem Sinn, in dem das Schulwesen der Rheinlande sich entwickelte, entschieden abhold waren. Durch ihre im Finstern schleichenden Reden kam es sogar dahin, daß verschiedene Eltern ihre Kinder der Anstalt entzogen, weil ihrer Meinung nach in der Schule nicht von Pferden, Kühen, Schweinen und andern irdischen, sondern nur von himmlischen Dingen die Rede sein solle. Erst als der Patron von Wilbergs Anstalt, der Graf von der Recke, den Aufsässigen den Kopf zurechtsetzte, ging ihnen ein Licht auf. In einem Druckbogen, den er verteilen ließ, wies er ihnen nämlich nach, daß auch in der Heiligen Schrift von Ochsen, Eseln, Hunden und Kameelen die Rede sei, daß in der Betrachtung solcher Dinge also nichts Sündhaftes liegen könne. Es giebt aber Leute, mit denen eine Verständigung schlechterdings nicht möglich ist. Endlich wurde Wilberg doch der bittere Kelch vorgesetzt, der ihn nötigte, sein geliebtes Elberfeld zu verlassen. Er siedelte nach Bonn über, wo bereits ein anderer, auch ein Mann von Charakter, der Alte Arndt, seinen Ruhesitz gefunden hatte. Hier starb Wilberg am 17. Dezemaer 1846. Der Nachruf, welchen Diesterweg ihm gewidmet, ist vom Sylvesterabend desselben Jahres unterzeichnet.

Vierzehnter Abschnitt.

Diesterweg bis zu seiner Berufung nach Berlin.

Geübte Wohlthaten bilden eine Kette, deren Ringe nur dem Tieferblickenden deutlich erkennbar ineinandergreifen. Wie der edle Domherr v. Rochow einst auf Wilberg, so wirkte dieser auf Diesterweg ein, und der eine wie der andere haben sich dankbar dafür erwiesen, dankbar durch ihr Leben, ihre Thaten, ihre Werke. Eine selbsteigene Biographie hat Diesterweg nicht hinterlassen; er hatte nicht Zeit, sich mit sich selbst zu beschäftigen; vergegenwärtigen wir uns indessen, was andere über ihn berichten.

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, geb. d. 29. Oktober 1790 zu Siegen, einer Bergstadt im westfälischen Regierungsbezirk Arnsberg, war der jüngste Sohn eines in jener Gegend allgemein geachteten

Justiz-Amtmannes. Schon in dem Alter von acht Jahren der mütterlichen Pflege beraubt, für welche eine alte Tante freilich liebevollen Ersatz gewährte, schloß er sich doch um so inniger an seinen Vater an, dem von seinen sieben Kindern gerade dieser Sohn besonders ans Herz gewachsen war. Das lebhafte Temperament, die muntere Beobachtungsgabe, die rege Wißbegierde des Knaben waren Veranlassung, daß der Vater seinen Liebling oft mit auf Reisen nahm, zu welchen sein Beruf ihn nötigte. Hier lernte derselbe so manches, was der Schulunterricht wie die Gymnasialbildung seiner Vaterstadt ihm nicht zu bieten vermochten. Zum Stubengelehrten verriet er keine Anlage; aber die bergumkränzten Gefilde seines freundlichen Wohnorts zu durchstreifen, das machte ihm Vergnügen. Hier sehen wir ihn dem Seiler das Rad drehen, in Werkstätten und Schmelzhütten den aufmerksamen Beobachter machen oder den Erzählungen lauschen, welche Huf- und Nagelschmiede aus ihren Wanderjahren zu berichten wußten; kurz, er schloß sich mehr ans Leben als an die Bücher an. Gewährte es doch dem jungen Gymnasiasten Vergnügen, für des Vaters Pferd zu sorgen, wenn derselbe, von der Reise ermüdet, am Abend spät nach Hause kam.

Neben seinem offenen Blick für das praktische Leben bewahrte er sich indes den regen Sinn für Beschäftigung mit der Wissenschaft, so daß er nach vollendetem Gymnasial-Kursus als achtzehnjähriger Jüngling zunächst die Hochschule zu Herborn im ehemaligen Herzogtum Nassau, und hierauf die würtembergische Universität Tübingen bezog. Durch die Vorlesungen allein zu wenig befriedigt, suchte er sich durch Selbststudium eine möglichst vielseitige Bildung zu erwerben, trieb jedoch vorwiegend Philosophie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften. Nach Vollendung seiner Studien begab er sich zunächst zu seinem Bruder, welcher Professor am Lyceum zu Manheim war, und von hier im Dezember 1811 zu Fuß, den Tornister auf dem Rücken, über Siegen durch das Oberbergische und Elberfeld nach Düsseldorf, um sich bei Benzenberg zum Ingenieur-Examen zu melden. Es war nämlich seine Absicht, an der geographischen Vermessung des Herzogtums Westfalen teilzunehmen; aber nachdem er bei hochliegendem Schnee den beschwerlichen, durchaus nicht ungefährlichen Weg gemacht, fand er die Prüfungs-Kommission nicht mehr beisammen. Der in Aussicht stehende Krieg, welcher friedlichen Bestrebungen, wie die genannten, nicht günstig war, hatte die Mitglieder sämtlich zerstreut.

Unter so bewandten Umständen blieb ihm nichts übrig, als nach Manheim zurückzukehren. Zuvor aber suchte er in Elberfeld Wilberg auf, der mit seinem Bruder in freundschaftlichem Verkehr stand. Es war das erste Zusammentreffen des 21jährigen Mathematikers mit dem längst erprobten Pädagogen, dessen gerades, offenes Wesen sogleich einen unauslöschlichen Eindruck auf ihn machte. An die Schulmeisterei dachte er dabei freilich noch nicht. Aber in Manheim wieder angekommen, blieb ihm vorläufig nichts übrig, als sich durch Privatunterricht zu erhalten. In dem Hause des Herren von Venningen unterrichtete er die Kinder einiger adeliger Familien, bei welcher Gelegenheit er sogleich einen Versuch mit der ihm von Wilberg gepriesenen pestalozzischen Methode machte, freilich nicht zu rechter innerer Befriedigung, da ihm die Weise seiner akademischen Vorbilder noch störend im Wege stand. Nicht ganz ohne Bedeutung mochte es für ihn sein, daß er hier auch Gelegenheit hatte, mit der schon längst berühmten Erzieherin Karoline Rudolphi in Berührung zu treten, die übrigens bald darauf starb.

Im Jahre 1812 gelang es ihm, eine Stelle an dem Gymnasium zu Worms zu bekommen, wo von Anwendung der pestalozzischen Methode freilich keine Rede sein konnte, wo er aber durch Eifer und Lebendigkeit zu ersetzen suchte, was ihm an Lehrgeschicklichkeit noch abging. Ein Jahr später finden wir ihn als Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., Musterschule, weil der Gründer derselben, ein Frankfurter Bürger, ein Kapital zur Errichtung einer „Experimental- und Probeschule" hergegeben, nach deren Vorbild und Muster ähnliche Anstalten gegründet werden sollten. Die Stelle war seinem Bruder Wilhelm, dem Professor in Manheim angeboten worden, der den Ruf jedoch ablehnte und seinen Bruder Adolf empfahl. Hier hatte unser Diesterweg den mathematischen und physikalischen Unterricht in den oberen Klassen zu erteilen, befand sich also in einem Wirkungskreise, wie er ihm vollständig zusagen mußte. Aber was für seine fernere Entwickelung von unendlicher Wichtigkeit war, er kam hier in eine durch und durch pestalozzische Umgebung. Nicht nur der erste Direktor der Anstalt, G. A. Gruner, war ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis gewesen; auch der ganze Lehrerkreis bestand aus Schülern und Jüngern des Schweizer Pädagogen. Hatte Diesterweg also früher in seinem doppelten Streben nach umfangreichem Wissen einerseits, und nach innerer Durchdringung eines besonderen Gebietes anderseits ernste Kämpfe zu bestehen gehabt: so

konnte er jetzt, wo es ihm vergönnt war, sich in einer bestimmt abgeschlossenen Sphäre zu bewegen, statt in die Breite, mehr in die Tiefe gehen. Hierzu kam, daß er in Beziehung zu de Laspée trat, der ein Institut für Knaben und Mädchen in Wiesbaden hatte. Von Pestalozzi selbst für „einen der eingehendsten, reinsten Jünger seiner Ideen“ erklärt, verstand er es, seine eigene Begeisterung auf Diesterweg zu übertragen, als ob dieser selbst im Yverdun gewesen und zu Pestalozzis Füßen gesessen hätte.

In Frankfurt war es auch, wo Diesterweg i. J. 1814, obwohl die Zeitverhältnisse solchem Schritte wenig günstig waren, einen eigenen Hausstand begründete. Es war Sabine Enslin, die Tochter eines Lehrers aus Wetzlar, die er zwei Jahr zuvor in Worms kennen gelernt, und die er jetzt als seine Gattin heimführte. In dem Hause Meidingers, des zu unzähligen Malen genannten Verfassers einer französischen Grammatik, hatte er seine Wohnung genommen. Auf diese Weise nach allen Richtungen hin von pädagogischer Atmosphäre umgeben, verlebte Diesterweg hier glückliche Jahre; auch hätte die freie Reichsstadt, nachdem er 1817 zu Tübingen den Doktortitel erworben, den wissenschaftlich gebildeten jungen Mann, der sich inzwischen zu einem recht praktischen Lehrer entwickelt hatte, gern dauernd an sich gefesselt. Aber die Kunst geht nach Brot. Wie dies von den schönen Künsten gilt, so auch von der Erziehungskunst. Der Nachwuchs in Diesterwegs Familie machte eine Verbesserung seiner Lage nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, und so nahm er denn i. J. 1818 einen Ruf als zweiter Rektor an die lateinische Schule zu Elberfeld an.

Aber was fand er hier? Die unter seinem Jugendfreunde Seelbach stehende Anstalt befand sich mit dem von Wilberg geleiteten Institute in einem Wettkampf, der weder dem kollegialischen Verhältnis noch der inneren Entwickelung günstig war. Unmittelbar von dem freundlichen Frankfurt in das unruhige Treiben einer Fabrikstadt versetzt, wo heißer Sonnenbrand und drückender Nebel die einzige Abwechselung boten, fand der in der Musterschule herangereifte Musterlehrer hier wieder, was ihn fünf Jahre zuvor aus Worms vertrieben, einen Mechanismus, der seinem innersten Wesen widerstrebte. Während seine ganze Natur darauf angelegt war, sich frei und selbständig zu entwickeln, nötigten ihn die äußeren Verhältnisse zu einem Sklavendienst an einer Arbeitsmaschine, deren Räderwerk ihn innerlich zu zermalmen drohte. Auf die Dauer in dieses Getriebe

wirksam einzugreifen hielt er für unmöglich; er sah ein, daß er den seiner Geistesrichtung zusagenden Boden hier nicht gefunden hatte.

Dazu kam, daß Seelbach mit Wilberg auf gespanntem Fuße stand. Diesterweg aber besuchte das Wilbergsche Haus. Hier fand er gastliche Aufnahme, die ihm wohlthat; hier konnte er etwas lernen; hier fühlte er sich belebt, gehoben, mit einem Wort: durch und durch sympathisch berührt. Die Folge davon war, daß er auch die Sonnabendsversammlungen in dem Thomashofe (vergl. S. 92) besuchte, in denen er Gelegenheit hatte, Wilbergs fesselnden Vorträgen beizuwohnen, in denen er, der akademisch gebildete Lehrer, unter den Elementarlehrern Platz nahm, sie näher kennen und hochschätzen lernte. Hier erblickte er den um 24 Jahr älteren Freund als Lehrer der Lehrer, sah, wie er durch die Klarheit seiner Gedanken, die Fülle seiner Erfahrungen und die ungezwungene Heiterkeit seines Gemütes anregend, erfrischend und begeisternd auf seine Zuhörer einwirkte. Wer hier nicht aus dumpfem Schlafe erwachte; wer hier nicht innerlich aufgerüttelt wurde; wem hier nicht das ganze Herz aufging, wenn er das, was Lust und Liebe zum Erziehungsgeschäft aus einem Menschen machen können, leibhaftig verkörpert vor sich sah: der war für den Lehrerberuf nicht geschaffen.

Oft begleitete Diesterweg den seltenen Mann nach Hause, der, gleich ausgezeichnet an Körper wie an Geist, von raschem Entschluß und nachhaltiger Thatkraft, dazu berufen schien, ihm die Pforte zu eröffnen, durch welche er in eine ihm innerlich zusagende Lebensbahn eintreten könnte. Was Leonore in Goethes Tasso (I, 1) sagt: „Ein edler Mensch zieht edle Menschen an und weiß sie festzuhalten" — das sollte sich hier glänzend bewähren. Nicht nur Diesterweg fühlte sich wie mit ehernen Banden an den würdigen Meister gefesselt; auch Wilberg erkannte, daß der jugendliche Amtsgenosse eine ihm geistesverwandte Natur sei. Selber ein Original, versprach ihm auch Diesterweg, ein solches zu werden. Und was dieser aus sich machen wollte, das sah er hier scharf ausgeprägt vor sich, einen Mann, der auf sich selber stand. Wilberg, einst von einem Grafen gefragt, nach welcher Methode er unterrichte, hatte ohne Zögern geantwortet: „Nach der Wilbergschen Methode." Das war ein Charakterzug, der Diesterweg gefiel. In seinen „Rheinischen Blättern" (Bd. 36, S. 127—225) hat er ihm nachmals ein ehrendes Denkmal gesetzt. Es ist eine prächtige Schilderung, die er von dem Wilbergschen Hause, dem Eheherrn und

[illegible] ‚[illegible]'. [illegible] einen [illegible]

[illegible] Schule zu Elberfeld ist bald [illegible] der in Diesterwegs Leben [illegible] der sich in einem [illegible] Hause. [illegible] der Gras- hof [illegible] des [illegible] am Gym- nasium [illegible] eine Veränderung, aber [illegible] gewesen. Sich der [illegible] zu widmen, das allein entsprach jetzt dem [illegible] Drange; er lehnte den Ruf also ab. Es war zu seinem Glück; denn zur selben Zeit ging die Regierung zu Düsseldorf mit dem Plane um, einen zu Mörs bestehenden Privat- seminar [illegible] zu [illegible] und dasselbe, mit einem Direktor an der Spitze, in eine königliche Anstalt zu verwandeln. Um diese Stelle bewarb sich Diesterweg und erhielt sie. Am 3. Juli 1820 wurde die Anstalt mit einigen Zöglingen eröffnet, aber erst ein Jahr darauf erschien der Konsistorialrat Grashof mit zwei anderen Schul- räten, um dem Leiter derselben zu erklären, daß ihr Fortbestehen gesichert sei.

In den drei ersten Jahren hatte Diesterweg keine leichte Arbeit, da er in allen Gegenständen ganz allein unterrichten mußte. Dazu kam, daß die Hilfskräfte, nach denen er sich umgesehen, und die er allmählich auch erhalten hatte, ihm bald wieder entrissen und nicht sogleich ersetzt wurden. Gelang es ihm doch erst im Jahre 1826 in Ludwig Erk einen Musiklehrer zu gewinnen, durch welchen ein wichtiges Bildungselement an seiner Anstalt bald in erfolgreichster Weise gefördert wurde. Aber die selbständige Stellung, deren er sich erfreute; die freisinnigen Räte Lange und Kortüm, unter deren Aufsicht er stand; der ihm zunächst übergeordnete Geistliche, der Superintendent Roß, der ebenso wie Grashof, in der Heranbildung eines denkenden und urteilsfähigen Lehrerstandes keine Gefahr für das Christentum sah; dazu ein Kreis munterer und strebsamer Jünglinge, unter denen sich bald ein reger Wetteifer entwickelte — das alles trug wesentlich dazu bei, ihm sein Amt lieb und wert zu machen. Und als nun auch der nachmals durch seine Biographie Schillers in weiten Kreisen bekannt gewordene Dr. Karl Hoffmeister zur Übernahme des Rektorats für das Progymnasium berufen worden war, da entwickelte sich zwischen ihm und diesem bald ein Freundschaftsverhältnis, infolge dessen sie

eine Teilung der Arbeit vornahmen, so daß jeder an beiden Anstalten thätig war und somit seine Kraft auf einige wenige Gegenstände konzentrieren konnte.

Dies bewährte sich denn auch sogleich in Diesterwegs schriftstellerischer Thätigkeit, die er mit dem Antritt seines Amtes als Seminar-Direktor begonnen hatte, und die sich bald auf verschiedene Gebiete verbreitete. Besonders waren es mathematische und arithmetische Lehrbücher, auch Schriften für den Anschauungs-, den Lese- und Sprachunterricht, und zwar nicht nur für den Gebrauch der Schüler, sondern auch theoretische Handbücher und praktische Anleitungen für die Lehrer, die denselben zeigen sollten, wie sie ihren Unterricht fruchtbringend gestalten könnten. Alle diese Schriften sind als unmittelbarer Ausfluß seiner praktischen Thätigkeit und seines Berufslebens anzusehen. Am nachhaltigsten refomierend haben seine in Verbindung mit Heuser herausgegebenen praktischen Rechenbücher gewirkt, durch welche dem alten (S. 75 geschilderten) Schlendrian in Wahrheit der Todesstoß versetzt wurde. Aus ihnen könnten Verfasser von neuen Rechenbüchern auch heutigen Tages noch viel lernen.

Den Absichten der Regierung gemäß sollte das Seminar zu Mörs eine Musteranstalt werden; es sollte Lehrer bilden, die nicht bloß etwas wüßten, sondern die auch etwas könnten. Diesem Zwecke zu genügen war Diesterwegs eifrigstes Bestreben zunächst in seiner Anstalt selbst, die er so einzurichten verstand, daß sie etwas Verwandtes mit dem Atelier eines Künstlers hatte. Aber wie dieser sich nicht auf den engen Raum seiner Werkstatt beschränken darf, sondern durch Reisen für Erweiterung seines Gesichtskreises sorgen muß, so that dies auch Diesterweg. Er reiste, und um mit dem Angenehmen das Nützliche zu verbinden, gestaltete er sie zu pädagogischen Reisen. Die erste derselben, die er i. J. 1824 durch die Rheinprovinzen unternahm, brachte ihm so viele Beweise von Achtung und Anhänglichkeit entgegen, daß er in der That ein Recht hatte, mit der Art seines Wirkens zufrieden zu sein. Die Folge davon war, daß ihm im nächsten Jahre die Regierung die Erlaubnis erteilte, auch mehrere Seminare der östlichen Provinzen zu besuchen, zu welchem Zwecke er sich zunächst dem Ministerialrat Beckedorf in Berlin vorzustellen hatte. Da derselbe bereits durch heftige Streitschriften gegen Schleiermacher bekannt, Diesterweg selbst aber zur Vorsicht in Äußerungen seiner subjektiven religiösen Ansichten aufgefordert worden war, so mußte das

Zusammentreffen beider Männer allerdings etwas Beengendes haben; doch lief die Sache besser ab, als Diesterweg erwartet hatte. Gar manches lernte er auf dieser Reise, besonders daß an vielen Orten noch die Diktiermethode herrsche, daß die Lehrer zu viel und die Seminaristen zu wenig sprächen, Lehrer und Schüler überhaupt einander zu fern ständen und daß der Unterricht in der Pädagogik dem beabsichtigten Zwecke noch keinesweges genüge. Auch die Ausgeburten des Mystizismus lernte er kennen, die ihm in Stettin in so abschreckender Weise entgegentraten, daß er froh war, den öden pommerschen Strand hinter sich zu haben, um in seine lieblichen rheinischen Gefilde zurückzukehren.

In der Wiederaufnahme seiner amtlichen Thätigkeit, in dem Streben, die ihm anvertrauten jungen Leute zu vernünftigen Menschen zu machen, Liebe zu ihrem Berufe und zu den Kindern in ihnen zu erwecken, fand Diesterweg seine volle Befriedigung. Betrachtete er sich doch als einen Schüler Pestalozzis, der die schöne Aufgabe habe, durch Bildung junger Lehrer ein Wecker der Volkskraft zu sein. Sehr bezeichnend sagt daher Schnitthenner: „Preußen hat am Rhein, in Koblenz, Köln und Wesel, drei furchtbare Festungen gebaut und ausgebaut zum Schutz und Trutz gegen die Nachbaren und zur Sicherheit des Reiches. Aber es hat eine andere aufgetürmt, die ist noch stärker und fester, das ist die Kultur des Volkes. An dieser nun hat Diesterweg bauen helfen und beim Geniewesen tüchtige Dienste gethan, wie er denn ein ziemlicher Meister ist in Licht und Feuerwerk.“

In solchem Sinne begründete er denn auch i. J. 1827 seine „Rheinischen Blätter“, deren Hauptzweck auf die Hebung des Lehrerstandes gerichtet war. Nicht bloß für Erhöhung seiner Bildung, sondern auch für Befreiung von Druck und äußerer Not wollte er in die Schranken treten, um demselben eine möglichst geachtete Stellung zu erringen. Die Offenheit und der Freimut, mit welchem Diesterweg hierbei auftrat, die unverhohlene Wahrheitsliebe, mit der er klar zu Tage liegende Schäden beleuchtete, erwarben ihm bei dem lebensfrischen Hauch, welcher alle seine Aufsätze durchwehte, einen ausgedehnten Leserkreis. Den Pfarrern der Umgegend, und zwar den evangelischen wie katholischen, war die neue Erscheinung höchst unbequem; erklärten doch einzelne ganz offen, daß „sie lieber Ignoranten und Abergläubige zu Schulmeistern haben wollten, als solche erregte Geister, die alles zu prüfen und zu untersuchen geneigt seien.“ Ja,

es ging einer von ihnen so weit, daß er einem Lehrer verbot, in der deutschen Sprache zu unterrichten, weil die Bauern dadurch zu klug gemacht würden. Die meisten freilich begnügten sich mit Einflüsterungen und geheimen Mitteilungen, die indes bei den durchweg freisinnigen Behörden in keiner Weise verfingen. So wirkte denn Diesterweg in dem Seminar zu Mörs zwölf Jahre lang wie in einer großen Familie, die, obwohl zu strenger Zucht und Ordnung angehalten, doch einen väterlichen Freund und einen allgemein beliebten Lehrer verlor, als derselbe am 12. April 1832 von ihnen Abschied nahm.

Funfzehnter Abschnitt.

Diesterwegs Übersiedelung von Mörs nach Berlin.

„Im engen Kreis verengert sich der Sinn: es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“ Welcher strebsame Mann hätte dies Dichterwort nicht zu seinem Wahlspruch gemacht! Auch bei Diesterweg war dies der Fall. Die engen Mauern seines Seminars vermochten dem Umfang seiner Arbeitskraft nicht zu genügen. Seine schriftstellerischen Leistungen gingen darüber hinaus; und was er an den unter seiner Leitung herangebildeten jungen Lehrern gewirkt, das konnte nicht verborgen bleiben. So kam es denn, daß der vom Rhein nach Berlin versetzte Bischof Roß den Minister von Altenstein auf Diesterweg aufmerksam machte und als eine geeignete Persönlichkeit zur Leitung des neu zu errichtenden Seminars empfahl. Ganz unerwartet ging diesem daher i. J. 1830 der Antrag zu mit der Aufforderung, persönlich in Berlin zu erscheinen. Hatte er nun anfangs auch keine rechte Neigung, die lieblichen Gefilde des Rheingaus mit den eintönigen Häuserreihen an der Spree zu vertauschen, so waren doch die Verdächtigungen, denen sein freisinniges Wirken bereits ausgesetzt gewesen, und das Mißfallen, welches er bei engherzigen Beamten und orthodoxen Geistlichen erregt hatte, genügender Anlaß, das ihm gemachte Anerbieten nicht geradezu abzulehnen. Er beschloß

[illegible], dem Rufe zu folgen, um sich wenigstens vorläufig durch unmittelbare Anschauung von der Lage der Dinge zu überzeugen.

Es war nicht das erste Mal, daß Diesterweg nach Berlin kam. Schon fünf Jahre zuvor hatte er Veranlassung gehabt, sich dem [illegible] Beckedorf [illegible] vorzustellen, der aber inzwischen zum Katholizismus übergetreten und deshalb von Friedrich Wilhelm III. aus allen seinen amtlichen Stellungen entlassen worden war; er kam also vertrauensvoll an. Zunächst machte er dem Provinzial-Schulrat Otto Schulz, ferner dem Stadtschulrat Reichhelm, der ja auch bei der Angelegenheit interessiert war, und dem Regierungsrat Dreist, der die Sachen im Ministerium zu bearbeiten hatte, seine Aufwartung, war aber von dem, was er in Erfahrung brachte, wenig erbaut. Besonders wurde er vor der Persönlichkeit des Provinzialschulrates gewarnt, mit dem Reichhelm auf gespanntem Fuße stand, und von dem Dreist ihm sagte, daß man selbst durch stundenlanges Reden mit ihm um keinen Schritt weiterkomme. Demnächst erschienen ihm die Mittel zur Erhaltung der Anstalt keineswegs ausreichend, und außerdem hörte er — denn er hatte natürlich auch Kortüm, Roß und den Oberhofprediger Strauß aufgesucht — daß er bei seiner starken Familie mit einem Gehalte von 1200 Thalern unmöglich auskommen könne.

Als Diesterweg nach acht Tagen des Straßenlaufens und der Unterhandlungen müde war, sehnte er sich in allem Ernst nach seiner gewohnten Thätigkeit zurück. Um rascher zum Ziele zu kommen, ließ er daher Seine Excellenz durch Dreist um eine Audienz bitten, die ihm auch gewährt wurde. Der Empfang war ein durchaus ermutigender, der Minister sprach ihm freundlich zu und forderte ihn auf, dem Regierungsrat Dreist, dem Dezernenten für das Seminarwesen, seine etwaigen Wünsche vorzutragen. Dies geschah noch an demselben Tage. Als Dreist ihm erwiederte, daß man auf die Forderung eines Gehaltes von 1800 Thalern schwerlich eingehen werde, war er eigentlich froh, den ganzen Vorgang als erledigt betrachten zu können, und erklärte, daß er bereit sei, zu seiner amtlichen Thätigkeit zurückzukehren. Da erteilte ihm Dreist den Auftrag, seine Wünsche schriftlich einzureichen, außerdem aber eine Skizze seiner Lebensgeschichte beizufügen. Die Hoffnung des Regierungsrates, ihn hierdurch noch um einige Wochen hinzuhalten, wurde vereitelt, indem Diesterweg ihm schon nach vier Stunden brachte, was er verlangte, gleichzeitig aber ihm erklärte, daß er sich nach Wiederaufnahme seiner

Thätigkeit sehne, am nächsten Abend also nach Mörs zurückkehren werde. Das wirkte. Noch vor seiner Abreise erhielt er von dem Minister die schriftliche Zusage, daß er auf seine Wünsche eingehe, und daß ihm außer dem festen Gehalt von 1200 noch 600 Thaler aus einem Extrafond als persönliche Zulage bewilligt werden sollten. Bald darauf erfolgte die wirkliche Berufung.

Wie es gewöhnlich geht, war die Fama nicht müßig, allerlei Gerüchte auszustreuen. Diesterweg war in Berlin gar nicht bekannt, selbst die Schulmänner wußten von seinen Schriften so gut wie nichts. Den bereits eingetretenen Seminaristen hatte man eingeredet, er sei ein Pietist; Primaner der Königlichen Realschule, die sich zum Eintritt in das Seminar gemeldet, hatten gehört, daß er gern ein Glas Wein tränke und von außerordentlich heiterem Humor sei. Von beiden Seiten war man daher begierig, ihn kennen zu lernen.

War die Berufung nun auch erfolgt, so erlitt Diesterwegs Übersiedelung doch noch eine bedeutende Verzögerung. Im Herbst des Jahres 1831 wütete die Cholera in Berlin, infolge deren das bereits zur Verfügung stehende Seminargebäude für Unterbringung von Waisenkindern in Anspruch genommen war und von etwaigem Ansteckungsstoff sorgfältig gereinigt werden mußte. Erst im Frühling des folgenden Jahres konnte er sein geliebtes Mörs verlassen, um es mit der Metropole der Intelligenz zu vertauschen.

Es war am 5. Mai 1832, morgens 10 Uhr, als, wie Diesterweg selbst hinzufügt, eben der Merkur an der Sonnenscheibe vorüberging, daß der neugewählte Direktor mit seiner Gattin und acht Kindern, von denen das jüngste $3^1/_2$ Jahr alt war, in Berlin eintraf. Ein alter Postwagen, den er am Rhein gekauft, hatte die Familie von Ort zu Ort befördert. In dem Augenblick, wo das Gefährt von dem Monbijou-Platz in die Oranienburger-Straße einbog — die Durchfahrt war damals eine auffallend enge — brach das alte Gestell zusammen. Einen leichten Schrecken ausgenommen, war weiter nichts vorgefallen. Niemand war verletzt; man sagte sich, das Fuhrwerk habe seine Schuldigkeit gethan, es könne also leer davonfahren. So zog denn der erste Berliner Seminar-Direktor mit seiner Kinderschar zu Fuß — es war eine Strecke von etwa 15 Häusern zurückzulegen — in sein neues Heim ein. Auf Anordnung des Schulrates O. Schulz waren zwei Seminaristen des ersten Kursus und der Seminardiener zu seinem Empfange bereit, um der Familie die zunächst unumgänglichen Dienste zu leisten. Der Seminardiener war der erste, der ihn er-

kannte und begrüßte, denn wie hätten die an die feine Berliner Tracht längst gewöhnten Seminaristen in dem Mann mit der Mütze und dem blauen, leicht übergeworfenen Staubmantel den künftigen Reformatar des Berliner Volksschulwesens vermuten können.

Natürlich ging eine Reihe von Tagen hin, ehe an die Eröffnung der Anstalt gedacht werden konnte, um so mehr, da die für den Unterricht bestimmten Räume vorläufig nichts als die leeren Wände darboten. Ja, selbst am 15. Mai, wo die Einführung des neuen Direktors stattfand, waren die bestellten Subsellien noch nicht erschienen. Nachdem wir Seminaristen uns an dem einen Ende des Saales — wenn man ein vierfenstriges Zimmer so nennen darf — im Halbkreise aufgestellt hatten, erschienen: der Provinzialschulrat Otto Schulz, im Talar sein Bruder, der Superintendent Schulz, der Direktor und die Lehrer der Anstalt, eine etwas dürftige Versammlung, die uns allen zu erkennen gab, daß die Eröffnung einer Lehrerbildungsanstalt für die Residenz des preußischen Staates nicht als ein Gegenstand von erheblicher Bedeutung angesehen wurde. Nach einigen von der Versammlung gesungenen Liederversen folgte eine kurze Einweihungsrede des Geistlichen, worauf im Auftrage des Königlichen Schul-Kollegiums die Übergabe der Anstalt an den Direktor erfolgte, ein Akt, dem der Schulrat nur die Bemerkung hinzufügte, daß er die Hoffnung hege, Lehrer wie Schüler würden nach wie vor bemüht sein, ihren Pflichten zu genügen.

Von tieferer Bedeutung war uns nur die Antrittsrede des Direktors, welche sich in der von dem bisherigen Seminar-Direktor, Schulrat K. Schultze i. J. 1881 veröffentlichten Festschrift (S. 25—33) vollständig abgedruckt findet, und bei deren Beurteilung man die Unruhe des Umzuges, die durch mancherlei beengende Vorgänge erzeugte Gemütsstimmung und vielleicht auch den damaligen Zustand der Entwickelung unserer Sprache wird in Anschlag bringen müssen, um vollständig gerecht zu sein. Nachdem der Vortragende die Verständigung mit seinen Amtsgenossen als eins der wichtigsten Erfordernisse in den Vordergrund gestellt und den 15. Mai, den Tag ihrer festen Begründung, als den eigentlichen Stiftungstag der Anstalt bezeichnet hatte: erklärte er, daß „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen" das nächste Ziel sei, dem er uns entgegenzuführen gedenke, und daß „Hebung des Volksschulwesens in hiesiger Stadt" das Werk sei, an welchem kräftig mitzuarbeiten,

er sich berufen fühle. Es war das erste Mal, daß uns Neuaufgenommenen eine Vorstellung, wie sie in dem Worte „Selbstthätigkeit" liegt, in ihrer umfassenden Bedeutung vor die Seele trat. Neu war es uns, daß er alles passive Auswendiglernen verwarf, daß er die Wahrheit selber suchen und finden lernen als das höchste von uns zu erstrebende Ziel bezeichnete, daß unser zukünftiges Dasein von Bedeutung für das gesellschaftliche Leben, von Bedeutung für die geistigen Interessen des Vaterlandes sein sollte. Daß es demnach nicht nur bei uns, sondern auch bei der uns künftig anzuvertrauenden Jugend wesentlich auf Charakterbildung ankomme, das war der Kern und Stern seiner Rede. Hatte es also auch äußerlich an allem, was man als Prunk bezeichnen darf, gefehlt; innerlich fühlten wir uns gehoben.

Diesterweg freilich hatte alle Ursache, durch die Art seiner Einführung verstimmt zu sein; „dennoch — so sagt er selbst — ging ich mit Heiterkeit ans Werk; hatte ich doch junge Leute, die ich unterrichten konnte ... Die Sache ging, sie ging zu meiner Freude. Die Seminaristen zeigten sich lustig zur Arbeit, es waren sehr wackere junge Männer darunter. Ich verlebte in dem Seminar, in meiner Werkstätte, in Berlin wie in Mörs, meine schönsten Stunden; von dem allen aber werde ich (vergl. Jahrbuch 1851, S. 47) nicht weiter reden; mögen Andere es thun!" Nun, das wollen wir; es ist uns eine heilige Pflicht!

Sechzehnter Abschnitt.

Das erste Jahr der Seminarbildung.

Am andern Morgen begann der Unterricht. Für die eine Klasse waren noch nicht einmal Tische und Bänke da, indessen ließ sich Diesterweg hierdurch nicht abhalten. Im Halbkreise um den neu erschienenen Meister aufgestellt, begann er den Unterricht mit einer Rechenstunde: „Ein Strich und noch ein Strich sind zwei Striche; zwei Striche und noch ein Strich sind drei Striche" — das war der Anfang. Wir sahen uns an; wir kamen vom Gymnasium, aus Prima

der Realschule, andere aus höheren Bürgerschulen oder Mittelschulen irgendwelcher Provinz — und nun diese Elemente! Fast die Hälfte von uns hatte sich in der letzten Zeit mit sphärischer Trigonometrie und mit den Kegelschnitten beschäftigt, hatte quadratische Gleichungen gerechnet, auch etwas vom binomischen und polynomischen Lehrsatz begriffen — und nun sollten wir uns mit Dingen abgeben, von denen wir glaubten, sie uns längst an den Schuhsohlen abgelaufen zu haben. Aber was half's? War doch die Aufgabe des Seminars dahin festgestellt, seinen Zöglingen in den beiden ersten Jahren die Kenntnisse eines geschickten Lehrers in derjenigen Form zu eigen zu machen, in welcher sie künftig zu lehren hatten. Übrigens verstand es Diesterweg ganz vorzüglich, neben dem, was er Sachliches vornahm, uns auch für den erwählten Beruf zu gewinnen. Das sahen wir ein: Wenn man so mit der Jugend verfuhr, wie er mit uns, dann mußte es Licht in den Köpfen werden.

Am Nachmittag trafen dann auch die einfach glatt gehobelten Tische und Bänke ein, die um so mehr jedes Firnisses entbehren konnten, als es ja selbst unter den Seminaristen manche noch recht ungehobelte Natur gab. Die theoretische Bildung des ersten Jahres, soweit sie in Diesterwegs Händen lag, bezog sich außer dem Rechenunterricht auch auf den im Lesen und in der Raumlehre, also zunächst auf die Anfangsgründe des Volksschulunterrichts. Die Bekanntschaft mit dem Mechanismus desselben konnte er natürlich bei uns allen voraussetzen; aber ein klares Bewußtsein über die Gründe des Verfahrens, das manchem seiner Schüler noch nie aufgegangen, andern vielleicht längst in Vergessenheit geraten war, das wurde hier sicher erweckt; ging doch den meisten hier zum ersten Mal ein klares Licht über die äußere Gestaltung der Multiplikations- und Divisions-Exempel auf. Aber Diesterweg duldete auch kein nebelhaftes Erkennen, alles mußte in klaren und scharfen Umrissen erscheinen und mit entschiedenster Bestimmtheit des Ausdrucks von uns dargestellt werden. Diktieren und dicke Hefte nachschreiben wäre ihm ein Greuel gewesen; nur hervorragende Gedanken, „Sätze, die etwas setzten", durften wir uns notieren. „Wie die Duckmäuser dasitzen, vor sich hinbrüten, sich eine fertig gemachte Wahrheit einpfropfen lassen" — das war ihm in den Tod zuwider. Wie der ganze Mann Geist und Leben war, so wußte er auch Leben zu wecken und zu verbreiten; sein Unterricht war deshalb ein unausgesetzter Dialog, wir mußten uns fortdauernd produktiv verhalten. Wie die Schüsse eines Tirailleur-

feuers mußten Fragen und Antworten mit einander wechseln. Wer stumm und stumpf dasaß, der war bei ihm verloren; er konnte darauf rechnen, daß er ihm bei erster Gelegenheit das consilium abeundi in Aussicht stellte. Nur geweckte Naturen fanden Gnade vor seinen Augen; nur wer etwas zu Tage förderte, konnte auf seinen Beifall rechnen.

Gelang es nun auch den übrigen Lehrern, uns für die höheren Zwecke des Lebens zu gewinnen und unser geistiges Wachstum zu fördern, so erblickten wir im Hintergrunde doch immer Diesterweg, der jedenfalls auch in der Einwirkung auf seine Mitarbeiter die Seele des Ganzen war. Diejenigen jungen Leute, welche mit Diesterweg zugleich in die Anstalt eintraten, haben es allezeit als eine besonders glückliche Fügung ihres Lebensganges betrachtet, den ersten Berliner Seminar-Direktor in der ganzen Fülle, der Manneskraft und in der vollen Frische seiner Begeisterung für das neue Amt kennen zu lernen. Diesterweg war in der That eine ungewöhnliche Erscheinung.*) Nicht daß seine Gestalt etwas besonders Gebieterisches gehabt, oder daß er es verstanden hätte, seinem Gesicht einen gewissen Ausdruck von angenommener Würde zu geben; sein Körperbau war durchaus normal, und sein Antlitz verriet im Zustande der Ruhe nichts Außerordentliches. Dazu kam eine Kleidung, so schlicht und einfach, daß selbst das schärfste Auge Mühe gehabt haben würde, etwas Entbehrliches daran zu entdecken. Habe ich bei ihm doch nie eine Uhrkette, sondern nur den Uhrschlüssel an einem kurzen Schnürchen bemerkt, wenn er einmal nachsah, wie spät es war. Auch in den späteren Jahren behielt sein Anzug immer etwas von provinziellem Gepräge; sah man ihn doch gar nicht selten mit einer Mütze gehen — gehen? — Der Berliner ist gewiß an Gehen gewöhnt; aber mit Diesterweg Schritt zu halten, dazu gehörte eine ganz besondere Lunge. Wer ihn nur nach seiner äußeren Erscheinung beurteilte und ihn über die Straße laufen, ja bisweilen im eigentlichen Sinne des Wortes rennen

*) Hoffentlich wird es mir niemand verargen, wenn ich in den nachfolgenden Schilderungen von Diesterwegs Persönlichkeit und seinem Wirken Stellen aus meiner am 29. Okt. 1866 gehaltenen Gedächtnisrede, wie aus der in der fünften Auflage des Wegweisers gelieferten Biographie mit geringen Veränderungen hier aufgenommen habe. Was ich damals in frischer Anregung niedergeschrieben, scheint mir auch heut noch völlig zutreffend! Durch absichtliches Umgestalten des Ausdrucks aber den ursprünglich hervorgerufenen Eindruck abzuschwächen, konnte nicht mein Bestreben sein.

sah, der konnte unmöglich ahnen, daß ihm der Berliner Seminar-Direktor begegnet sei. Wer Diesterweg kennen lernen wollte, der mußte ihn beobachten, wenn er seinen Seminaristen gegenüber stand.

Wohlan! teilen wir mit, was wir so glücklich gewesen sind, selbst zu erleben. Es ist jetzt freilich mehr als ein halbes Jahrhundert verflossen, und das Haar der Jünglinge, welche damals zu seinen Füßen saßen, ist längst gebleicht; aber wer würde nicht mit frischem Jugendmut erfüllt, wenn er der Unterrichtstunden gedenkt, die Diesterweg im Seminar erteilte. Von dem Halten eines akademischen Viertels war zunächst keine Rede; im Gegenteil, schon um drei Viertel auf Sieben mußte alles versammelt sein. Mit der Minute erschien der Direktor, schloß die Thür ab und ließ die Morgenandacht beginnen. Nachdem zwei Verse eines Chorales gesungen waren, wurde ein Bibelabschnitt verlesen, dem ein Gebet oder eine Betrachtung sich anschloß, die allerdings niemals überschwenglich, jedenfalls aber erbaulich war. Von kläglichem Seufzen und Jammern über die eigene Unwürdigkeit und Untüchtigkeit, die — doch jedenfalls nur, um der notwendigen Selbstanstrengung überhoben zu sein — alles vom Himmel erflehen und erbetteln möchte, war freilich nichts zu hören, wohl aber von einem Bitten um Reinheit der Gesinnung, um Kraft zu treuer Pflichterfüllung, um Aufopferungsfähigkeit zum Heile der uns anzuvertrauenden Jugend. Nicht mit erheuchelter Demut, sondern mit freudigem Mute wollte er die Herzen der jungen Leute erfüllen, und es war wohl keiner unter ihnen, der nicht bei jenen Morgenandachten das Wehen des göttlichen Geistes empfunden hätte.

So wie die Andacht beendigt war, öffnete Diesterweg selbst die Thür, und wehe dem, der nun erst eintrat. Ein vernichtender Blick und wenige schwer wiegende Worte; was bedurfte es auch weiter, um einen angehenden Jugendlehrer zu beschämen und ihn vor Wiederholung solcher Unpünktlichkeit zurückzuschrecken. Nunmehr begann der Unterricht. War es Winter, so lautete das erste Kommandowort: „Löschen S'S Licht aus." Die Flammen der Öllampen wurden heruntergeschraubt, und nun begann das Exerzitium im Dunkeln. „N. N. fangen S' an" war das zweite Kommandowort, das den ersten besten treffen konnte, und nun ging es los wie ein Pelotonfeuer. Jeder mußte gerüstet sein und das vorgeschriebene Pensum inne haben. Nichts war origineller als diese mathematischen Stunden. Durch die Eiskristalle an den Fensterscheiben dämmerten die matten

Strahlen des ersten Morgengrauens, und vor uns stand fest und unbeweglich der „Meister in Licht und Feuerwerk", alle Vorgänge scharf überwachend. In stockfinstrer Nacht wurden die Figuren konstruiert, die Buchstaben gesetzt, die Beweise geführt. Da galt es aufpassen, denn unvermutet erscholl der Ruf: „N. N. fahren S' fort", und wehe dem, der dann nicht fest im Sattel saß. Es war ein geistiges Turnieren, dem niemand gewachsen war, der den betreffenden Stoff nicht vollständig beherrschte. Hier lernte man denken, darstellen, schließen; hier erfuhr man, was es heiße: taktfest sein. So wurde es klar und hell in den Köpfen, noch ehe der Tag zu dämmern begann; und blickte dann das Morgenlicht ins Zimmer, dann sahen wir ihn vor uns stehen, den untersten Knopf des Rockes zugeknöpft, die Arme übereinandergeschlagen, oder mit der rechten Hand lebhaft gestikulierend und einem Blick, so scharf, daß er jeden einzelnen zu durchbohren schien. Diesterwegs Lieblingsmethode war die heuristische. Wir mußten suchen, prüfen, überlegen und schließlich selbst finden. Konfuse Darstellungen erregten seinen Unwillen, wobei er gewöhnlich rasch mit der Hand über die Stirn fuhr, als gelte es, einen reinen und klaren Spiegel von einem trüben Anhauch zu befreien. Waren die Antworten aber lichtvoll und scharf zugeschnitten, dann freute er sich, als habe er selber den glücklichen Treffer gehabt. Er war ein Lehrer, wie er sein soll, ein Musterpädagog.

Siebzehnter Abschnitt.

Das zweite Jahr der Seminarbildung.

War es in dem ersten Jahre darauf angekommen, die mitgebrachten Elementarkenntnisse fester zu begründen und unsere Einsicht in die Art ihrer Mitteilung mehr zu vertiefen, wobei der Blick vom Einzelnen stets auf das Ganze gerichtet, unser Anschauungskreis also in angemessener Weise erweitert wurde: so kam es jetzt darauf an, uns in die Praxis einzuführen, wozu wir in den weiter fortgeführten theoretischen Stunden die entsprechenden Hinweisungen erhielten. So willkommen uns dies war, so wollte uns die Fortsetzung des Unter-

richtes, so weit es sich um den Umfang unseres Wissens handelte, doch nicht recht genügen. Besonders war dies bei den vom Gymnasium und von der Realschule gekommenen Zöglingen der Fall. Unsere Hoffnung, auch über unsere, das Maß der Elementarkenntnisse überschreitenden Wissensstoffe, wie Stereometrie, Trigonometrie, Logarithmen, Lehre von den Gleichungeu, Reihen u. s. w. ein neues Licht sich verbreiten zu sehen, wurde getäuscht; über Potenzen und Wurzeln kamen wir nicht hinaus. Und in der Physik, für welche es in Ermangelung aller Apparate an Vorführung der notwendigen Experimente fehlte, vermißten wir die Durchführung des uns unablässig vorgehaltenen Grundsatzes der Anschaulichkeit. War die anregende Kraft in den mathematischen und arithmetischen Lehrstunden auch noch dieselbe wie früher, zu vollständiger innerer Befriedigung gelangten wir nicht, wir kamen eben nicht vorwärts.

Um nun unserm Verlangen nach Erweiterung des Wissens einigermaßen zu genügen, richteten wir einzelne Privatzirkel ein, welche sich die Aufgabe stellten, uns gegenseitig in fremden Sprachen, in der Mathematik und Algebra zu fördern, wobei die mehr Befähigten die Rolle des Lehrers übernahmen. Zu unserm Leidwesen wurden solche Bestrebungen von einzelnen unserer Lehrer mit Mißfallen angesehen und durch Belastung mit überflüssigen Arbeiten sogar vereitelt. Erst später kam es uns zur Klarheit, daß Druck von oben die Veranlassung war. Über die Bedürfnisse einer höheren Bürgerschule sollten unsere Kenntnisse nicht hinausgehen.

Anders gestaltete sich das Verhältnis in Beziehung auf unsere Einführung in die Praxis. Der Schulrat Otto Schulz hatte den Plan gehabt, mit dem Seminar eine Musterschule zu verbinden, an welcher die Seminaristen sich nur zuhörend verhielten, während sie behufs ihrer eigenen praktischen Ausbildung an die Berliner Schulvorsteher gewiesen werden sollten. Was daraus geworden wäre, kann man sich denken, wenn unsere früher (S. 67 — 77) entworfene Schilderung als Maßstab angelegt wird. Diesterweg kannte die Verhältnisse; er wußte, daß es in der preußischen Hauptstadt zwar eine große Anzahl recht praktischer Schulhalter, aber wenig denkende Pädagogen gab. Sollten ihm seine Seminaristen nicht „verpfuscht" werden, so mußte ihre Ausbildung unter seinen Augen erfolgen. Sein Hauptstreben war daher auf die Errichtung einer Seminarschule gerichtet. Von dem Grundsatze ausgehend, daß der Beruf des Lehrers ein praktischer sei, sollten die Seminaristen nicht bloß unterrichten sehen und hören, sondern sie

sollten sich auch selbst darin üben; war ihm doch nicht das Wissen, sondern das Können die Krone ihrer künftigen Lehrthätigkeit. Es erschien ihm deshalb notwendig, daß die jungen Leute zwar dem Unterricht mustergültiger Lehrer beiwohnten, zu eigener Erteilung desselben aber eine planmäßige Anleitung erhielten und somit erführen, wie sie die Sache anzugreifen hätten. Nur auf diese Weise konnte das von ihm geleitete Seminar als eine Werkstatt angesehen werden, welche seine Schüler vollständig in die Sphäre versetzte, in der sie später zu leben hofften. Mit der Anschauung von dem Ideal einer guten Schule ausgestattet, und erfüllt von dem Verlangen, dasselbe später zu realisieren, sollten sie in ihren Beruf eintreten.

Die auf Diesterwegs Antrag zu Michaelis 1832 errichtete Königliche Seminarschule war eine für den Mittelstand berechnete Knabenschule. Sie sollte aus vier Klassen bestehen, der Unterricht mit den Anfangsgründen beginnen und so weit fortgeführt werden, daß die Knaben mit Abschluß des vierzehnten Lebensjahres in das bürgerliche Leben entlassen werden könnten. Wer Höheres beabsichtigte, sollte befähigt sein, aus ihr in die Gewerbeschule, die Königliche Realschule oder in die Tertia eines Gymnasiums überzugehen. Der Unterricht wurde von Seminarlehrern und von Seminaristen des dritten Kursus erteilt; jede Klasse sollte durchschnittlich nicht mehr als 30 Schüler haben. Zu Ostern fand eine öffentliche Prüfung statt, zu welcher die Eltern der Schüler eingeladen wurden. Als Zweck der Anstalt bezeichnete Diesterweg nicht, wie bis dahin allgemein üblich, alleinige Mitteilung und Erwerbung der für das bürgerliche Leben unentbehrlichen Kenntnisse, sondern neben und mit diesen als Hauptzweck, daß das Kind „nach inneren geistigen Gesetzen naturgemäß anzuregen und zu entwickeln sei." Diesem Plane gemäß wurden nun die Seminaristen des zweiten Kursus für gewisse Stunden einzelnen Lehrern zugewiesen. Hier mußten sie zuhören, sich mit dem Gange des Unterrichts vertraut machen, den betreffenden Lehrer gelegentlich ablösen und unter seinen Augen weiter unterrichten. Den Knaben war dies Verfahren bald so geläufig, als könne es gar nicht anders sein; auch lernten sie sich an die jungen Leute um so leichter gewöhnen, als eben nur die Personen, nicht aber die Art der Behandlung des Gegenstandes wechselte. Merkte der beaufsichtigende Lehrer, daß die Sache ging, dann verließ er auch wohl die Klasse, um nach etlichen Minuten zurückzukehren und von dem weiteren Verlauf, besonders auch von der Handhabung der Disziplin Kenntnis zu nehmen. Anweisungen

oder gar Zurechtweisungen wurden natürlich nie in Gegenwart der Schüler erteilt; höchstens daß in bedenklichen Momenten, wo das Fahrzeug den richtigen Kurs zu verfehlen drohte, der Lehrer, in dessen Händen der Unterrichtsgegenstand lag, wieder selbst das Steuerruder ergriff.

Von besonderem Interesse war es natürlich, bei Diesterweg zuzuhören; hier konnte man lernen, was er mit dem Ausdruck „didaktische Kraft“ bezeichnete. Diesterweg stand vor den Knaben wie ein Heerführer, der bereit ist, seine Truppen ins Feuer zu führen. Aller Augen waren auf ihn gerichtet, alles blieb in unausgesetzter Spannung. Zur Beschäftigung mit Nebendingen wurde ihnen schlechterdings keine Zeit gelassen; Träumen und Hindämmern war unter den Augen dieses Meisters ein Ding der Unmöglichkeit. Was die Methode betrifft, so war von Vormachen und Nachmachen keine Rede, auch Überhören und Einpauken kannte er nicht. Alles, was gelernt werden sollte, wurde unter seinen Augen gemacht. Jede Frage war an alle gerichtet. Wer die Antwort wußte, konnte sich melden; wer dies unterließ, machte sich der Unaufmerksamkeit verdächtig. Aber sprechen durfte nur einer. Kam eine falsche Antwort, dann merkte man bald, wie Finger und Arme der Beherzteren sich hoben, und wie erfreut diese waren, wenn Diesterweg ihnen das Wort erteilte. So gewöhnten sich die Knaben an parlamentarisches Verfahren; tumultuarisches Wesen wurde nicht geduldet. Es war eine wahre Lust, solchen Stunden beizuwohnen. Die Schüler schwebten mehr über den Bänken, als daß sie auf denselben saßen; alles war Geist und war Leben. Aber wenn die Stunde zu Ende war, dann merkte man auch jedem an, daß er sich angestrengt hatte; und Diesterweg verließ die Klasse mit dem stolzen Bewußtsein, es sei eine Kraft von ihm ausgegangen.

Auf diese Weise wurde die Theorie in Thun und Handeln umgesetzt, und es ist nicht zu leugnen, daß die uns wiederholt gegebenen Beispiele von nachhaltiger Wirkung waren. Außerdem nahm Diesterweg Veranlassung, daß die von uns gehaltenen Probelektionen in seiner Gegenwart stets freimütig besprochen wurden Jeder wurde aufgefordert, zu sagen, was er an dieser oder jener Leistung zu loben oder zu tadeln fand. Wie das wirkte, zumal wenn Diesterweg selbst ein Lob erteilte, kann man sich denken.

Übrigens war unser Direktor nicht der einzige, der uns als Vorbild gegenüberstand. Er verstand es, Musterlehrer ausfindig zu

machen und wußte sie zu schätzen. Was ihm in Mörs sein „edler Freund“ Karl Ernst und sein „treuer Kollege“ Heinrich Vorreiter gewesen, das wurde ihm in Berlin Eduard Gabriel, dem die Seminarschule ihre hauptsächlichste Blüte verdankte. Den beiden ersteren hat er in dem Jahrgang 1828 der Rheinischen Blätter ein ehrendes Denkmal liebender Erinnerung gesetzt; von dem letzteren berichtet er, wie sich nicht nur Fremde, welche die Anstalt besuchten, an seinem Unterrichte erfreut, sondern wie auch er selbst nicht ohne Rührung oftmals ein stiller und freudiger Beobachter seines Lehrtalents gewesen sei, dessen Gabe zu entwickeln und den Kindern verständige Antworten zu entlocken, in der That eine ans Wunderbare grenzende Erscheinung war.

Daß die Seminarschule, die mit 20 Schülern angefangen hatte, unter solchen Umständen gedieh, daß die vier in Aussicht genommenen Klassen bald beisammen waren, ja daß man sich genötigt sah, über den ursprünglichen Plan hinauszugehen, wird niemand wundern. In wenigen Jahren war sie auf sechs Klassen angewachsen, und i. J. 1842 zählte sie 200 Schüler; auch war die Einnahme von 2600 Thalern Schulgeld, auf die man höchstens gerechnet hatte, nach und nach bis auf 4400 Thaler gestiegen.

Und der Grund von dem allen, er lag in den Leistungen, die besonders bei den öffentlichen Prüfungen zu Tage traten und die das Publikum in gerechtes Erstaunen setzten. Vor allem war es die Art, wie die Kinder lasen und antworteten, welche einen so überraschenden Eindruck machte. Freilich hatte uns Diesterweg oft genug gesagt: „In der Lesestunde steht der Lehrer den Schülern mit seiner gesamten Bildung gegenüber; ist er also selbst ein Charakter, so wird das letzt Ziel seines Leseunterrichtes auch Charakterbildung seiner Schüler sein.“ Sehr bezeichnend sagt daher Rektor Burgwardt: „Nirgends habe ich ein verständigeres, ausdrucksvolleres, kurz, schöneres Lesen gefunden als in der Seminarschule; dort wurde aber auch wirklicher Lese- und daneben wiederum eigentlicher Sprachunterricht erteilt.“ Und von diesem heißt es in den Mitteilungen, welche Diesterweg i. J. 1836 über Zweck und Einrichtung der Schule den Eltern zugehen ließ, das Ziel sei: „Fertigkeit in der mündlichen Rede; schnelles, gewandtes Antworten und Sprechen.“ Und in der That, wer den Prüfungen in der Seminarschule beiwohnte, der merkte deutlich, daß die Kinder nicht hersagten, was sie gelernt, sondern daß ihre Antworten das unmittelbare Ergebnis dessen waren, was sie unter der verständigen Anregung ihrer Lehrer in dem gegebenen Momente zu Tage förderten.

Niemandem wird es daher auffallen, wenn Spilleke, dessen Augen wir bei Gelegenheit solcher Prüfungen in aufrichtiger Freude haben glänzen sehen, gelegentlich sagt: „Die Seminare für gelehrte Schulen könnten leicht mutatis mutandis eine ähnliche Organisation wie das hiesige Seminar für Stadtschulen erhalten. Wenn man erwägt, wie in diesem Institute junge Leute, welche bei ihrem Eintritt nur mäßige Kenntnisse und wenig allgemeine Bildung haben, nach einem Kursus von drei Jahren für ihren Kreis zum Teil eine wahre Meisterschaft in der Didaktik erlangt haben, welche Resultate würde man erwarten dürfen, wenn kenntnisreiche, innerlich durchgebildete Männer in einem Institute ähnlicher Art zu praktischen Schulmännern für Gymnasien ausgebildet würden. Wahrlich, man möchte glauben, daß dann das goldene Zeitalter der preußischen Gelehrtenschule gekommen wäre."

So war es denn erklärlich, daß man von nah und fern herbeiströmte, um zu sehen und zu hören, so daß bei den öffentlichen Prüfungen der kleine Seminarsaal die Menge der Zuhörer kaum fassen konnte. Bald hatte die Seminarschule einen solchen Ruf erlangt, daß man sie als die beste Vorbereitungsanstalt für das Gymnasium, also für Kinder höherer Stände ansah und ihr nicht nur aus der nächsten Umgegend, sondern auch aus entfernten Teilen der Stadt Schüler zuführte. Ja, auch Fremde aus fast aller Herren Länder erschienen, um das Seminar und seine Leistungen kennen zu lernen. Hatte doch Diesterweg, wie er nachmals in einer seiner Parlamentsreden mitteilte, in einem einzigen Monate an die sechzig Personen in beiden Anstalten herumzuführen. „Nicht bloß aus unkultivierten Ländern — sagt er — aus Peru, Chili, Nordamerika, fast aus allen Staaten der Union sind sie hier gewesen, sondern selbst aus dem Lande, qui marche à la tête de la civilisation."

Achtzehnter Abschnitt.

Das dritte Jahr der Seminarbildung.

Am Schluß des zweiten Kursus hatten wir in Gegenwart des Schulrates eine Prüfung zu bestehen, bei der auch unsere sämtlichen Lehrer zugegen waren. Nach Beendigung derselben blieb die Liste, auf welcher die über uns gefällten Urteile verzeichnet standen, auf dem Tische liegen. „Sie sind berechtigt", sagte uns Diesterweg, „die Liste einzusehen; Sie sollen wissen, wie wir über Sie denken, damit Sie sich beim Eintritt in die praktische Thätigkeit von jedem Drucke frei fühlen und nicht fürchten, daß eine geheime Macht über Ihnen walte." Wir waren überrascht, nicht nur durch den ungezwungenen Ton, mit welchem unser Direktor uns das sagte, sondern auch durch das große Fragezeichen, welches über die Züge des Schulrates hinzugleiten schien. Vor allem aber fühlten wir uns wohlthuend berührt; wir merkten, daß man geneigt sei, uns fortan als Männer, als Mitglieder eines Kollegiums zu behandeln. Die Urteile waren kurz und bündig, die guten nicht überschwenglich, die ungenügenden so abgefaßt, daß sie zu schärferer Selbstbeobachtung aufforderten oder zu größerer Kraftanstrengung mahnten. Wir wußten jetzt alle, daß wir als lehrfähig bezeichnet waren, und Diesterwegs selbständiges Auftreten hatte die Wirkung, daß auch wir mit Vertrauen der nächsten Zukunft entgegen gingen.

Über einen Punkt nur waren wir noch in Zweifel, nämlich, wohin man jeden von uns schicken würde, unter wessen Oberleitung wir fortan als Hilfslehrer arbeiten sollten. Neben der Seminarschule, deren Umfang sich bis zum Jahre 1834 bis auf vier Klassen erweitert hatte, richteten sich unsere Blicke noch auf die unter Bormanns Leitung stehende neue Töchterschule auf der Friedrichstadt und auf die Friedrichstädtische Knabenschule. Die meisten von uns hatten sich der angenehmen Aussicht überlassen, es würden die tüchtigeren für die Seminarschule ausgesucht werden. Hierin wurden wir getäuscht; die Lehrer-Konferenz hatte ihre Auswahl so getroffen, daß jeder der drei Anstalten tüchtigere und weniger befähigte überwiesen wurden. Wer an der Seminarschule unterrichtete, mußte natürlich jeden Augenblick auf Diesterwegs Erscheinen gefaßt sein; die übrigen erfreuten sich

[illegible] Vertrauens, [illegible] Bei dem [illegible] und [illegible] noch ver- [illegible] „[illegible] Sie [illegible] das [illegible] Sonderlust, [illegible] halten Sie [illegible] — [illegible] Sie [illegible] die Köpfe [illegible] der Kinder her- [illegible] das muß man ihnen [illegible]" — [illegible] „Was dem [illegible] das muß er durch den Eifer er- setzen." [illegible] noch hinzu. Herr N. N. [illegible] „[illegible]", dessen An- [illegible] nun [illegible] der [illegible] Herr ein [illegible] seines [illegible] Denn [illegible] Schüler [illegible], der in- [illegible] trat; [illegible] geschriebenen [illegible] bis zu Ende der [illegible] ein [illegible]; als [illegible] es uns nicht [illegible], so hatten wir [illegible] Seminaristen, [illegible] daß wir sie in [illegible] Verlauf des Unterrichts [illegible]. Es [illegible], wenn die Knaben sich [illegible] Wechsel [illegible] notwendig; auch [illegible], daß Diesterweg im [illegible], vor dessen [illegible] man sich wohl zu hüten hatte.

Jedem Seminaristen des dritten Kursus waren nicht mehr als 16—20 [illegible] übertragen, damit wir noch hinlänglich Zeit zum [illegible] hatten, auf welches Diesterweg ganz

besonderen Wert legte. Den tüchtigeren wurde zumeist auch das Ordinariat einer Klasse anvertraut, doch so, daß sie daneben auch in niederen, vor allem in der untersten Klasse einen Lehrgegenstand zu übernehmen hatten; in dem Dienst von der Pike auf sollte jeder geübt werden. Von Zeit zu Zeit erschien dann Diesterweg selbst, um zu sehen, was wir trieben. War er befriedigt, dann nickte er uns freundlich zu, um bald wieder zu verschwinden; wo es „haperte“, da hielt er sich länger auf. Außerdem aber benutzte er den Schluß der Unterrichtsstunden, die er uns nachmittags erteilte, um sich von jedem Einzelnen Bericht erstatten zu lassen. Was er diesen Mitteilungen dann selber hinzufügte, war teils belehrend für alle, teils warnend und ermahnend für den einen oder den andern. Übrigens erhielten wir für die von uns gegebenen Unterrichtsstunden eine vierteljährliche Remuneration von 16—20 Thalern, also etwa $2^1/_2$ Silbergroschen für die Stunde. Es war dies freilich wenig, aber immerhin ein Übergang zur Gewöhnung an künftige Verhältnisse, bei denen ja außer den idealen Bestrebungen auch der nervus rerum gerendarum eine nicht unwichtige Rolle zu spielen hatte.

Neben unserer praktischen Thätigkeit wurde der Unterricht bei einzelnen Lehrern noch fortgesetzt, damit Theorie und Praxis miteinander Hand in Hand gingen. Jedem Seminaristen wurde aus der Bibliothek der Anstalt ein Werk zum Selbststudium in die Hand gegeben, und zwar jedem ein anderes. Was wir in uns aufgenommen, mußten wir mitteilen; und nun verwandelte sich die Belehrung in eine freie Unterhaltung, so daß jede Ansicht sich geltend machen, ein freies und unbefangenes Urteil sich herausbilden konnte. „Wo das Schulwesen verfallen ist“, so lautete Diesterwegs Ausspruch, „da ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es giebt keinen anderen Weg.“ Hauptaufgabe des Seminars war ihm daher möglichst hohe und gründliche Geistesbildung, weil er nur von denkenden, prüfenden und vorurteilsfreien Männern eine Förderung des Schulwesens erwartete. Und in der That erschien Diesterweg in dieser Beziehung als ein Meister ersten Ranges. Seine Stunden lagen abends von halb fünf bis halb sieben. Es waren im Sommer mathematische Geographie und Anthropologie, im Winter ein gedrängter Abriß der Logik und Psychologie; daneben aber Pädagogik, Didaktik und Methodik mit Hinweisung auf die einzelnen Unterrichtsfächer unter Benutzung der von uns bereits gemachten Erfahrungen.

[illegible] Talent in seiner [illegible] es, die geistigen Kräfte [illegible] so lebendiges Beispiel [illegible] Diesterweg trug [illegible] Was wir durch Privat[illegible] u. s. w. in uns [illegible] das brachten wir ihm [illegible] und wurden [illegible] wobei er still [illegible] Betrachtung [illegible] und Unter[illegible] unserer Weisheit zu Ende [illegible] das Wort ergriff, um uns [illegible] wobei er [illegible] eine vollständige [illegible] nahm das vorher so [illegible] der alles mit [illegible] gewölbte und fein [illegible] des freien Gedankens uns [illegible] auf unermüdlichen Forschungsdrang [illegible], die dem Kopfe des edelsten Römers zur Zierde gereicht haben würde; diese buschigen Brauen, unter denen das kleine Auge ebenso scharf und durchdringend, als zugleich freundlich und [illegible] uns entgegenblitzte; dieser fein geschnittene Mund mit den schmalen Lippen, an dem wir unverwandt hingen, wenn Worte der Begeisterung ihm entströmten, oder wenn er sich gelegentlich zu sarkastischem Lächeln verzog; und nun seine Darstellungsgabe, dieses wunderbare Spiel des Geistes, zumal, wenn er durch die Association der Ideen sich leiten ließ — alles war charakteristisch an dem Mann. Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, erfrischend, wohlthuend, befruchtend; und das alles unterstützt von dem Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gestikulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluß. Alles, was er sagte, packte den ganzen inneren Menschen; alle Fasern unseres Geistes vibrierten mit. Und nun der göttliche Humor, mit dem er seine Stunden zu würzen verstand! Wenn ein witziger Einfall bei uns gezündet hatte, und er dann mit beiden Händen über die Stirn fuhr, und wir alle wie elektrisiert vor ihm dasaßen — wer hätte das erlebt

und dächte nicht noch mit Entzücken jener Stunden! Wie manches Mal ist es statt halb sieben halb acht geworden, ehe wir uns trennten; und wenn er dann seine Mütze nahm, noch einmal freundlich uns zunickte und „guten Abend“ sagte, wie war dann jeder erstaunt, plötzlich seinen Nachbar neben sich zu erblicken; war doch unsere ganze Seele in dem Manne aufgegangen. Wen wird es wundern, daß wir dann häufig noch eine halbe Stunde beisammen blieben. „Heut war der Alte wieder köstlich!“ war gewöhnlich das erste, was einer dem andern zurief; und nun wurde das Debattieren noch fortgesetzt, bis endlich der Hunger uns mahnte, auch dem Körper sein Recht zu gewähren.

Erfüllt von jenem urkräftigen Behagen, das nie ausbleibt, wo man die Natur in ihre Rechte einsetzt, kam uns der Unterschied zwischen Bücherweisheit und dem lebensvollen Ertrage einer wohlgeleiteten Debatte zu voller Klarheit. Auch bei diesen schwierigen Gegenständen verstand es Diesterweg, den Schwerpunkt der Thätigkeit in uns selbst zu verlegen. Es war nicht, als ob wir etwas Fremdes in uns aufnähmen, sondern als ob wir das, worin wir lebten und webten, aus uns selbst erzeugten. Und doch übte die Sicherheit seines Blickes für das, was uns als angehenden Lehrern nötig war, und die innere Freudigkeit, mit der er seine belehrenden Winke ausstreute, einen so mächtigen Einfluß, daß die Ehrfurcht vor dem heiligen Berufe eines Jugenderziehers sich unmittelbar von ihm auf uns übertrug. Gestanden wir es uns doch selbst, daß wir jeden Morgen neu gestärkt und erfrischt an unsere Arbeit gingen und uns in unseren Unterrichtsstunden Tag für Tag mit größerer Sicherheit bewegten. Darüber also waren wir keinen Augenblick in Zweifel: Fleißiges Studieren, innerliches Verarbeiten des Aufgenommenen, um im Interesse anderer wie über ein freies Eigentum verfügen zu können, das war das Lebenselement unseres Meisters; es sollte auch das unsere sein. Und die Begeisterung für den Mann, der alle seine Mitarbeiter entschieden überragte, sie war nicht etwa ein rasch erzeugter und schnell wieder verfliegender Rausch; nein, sie war ein einsichtsvoller Aufschwung der Seele, wie er allein imstande ist, das menschliche Herz zu dem Entschlusse zu treiben, für eine Idee zu leben, sein ganzes Wesen ihr zum Opfer zu bringen.

Freilich sagt Diesterweg an einer Stelle seiner Schriften (vergl. Rhein. Bl. 1839, S. 102) über die an seinen Schülern gemachten Erfahrungen: „Im dritten (Jahre) läßt der Eine, läßt der Andere nach. Das sind die, denen es angethan war, die durch den Klassen-

geist (in dem zweiten Jahre) mit fortgerissen wurden, oder deren Mängel in dem Corps weniger hervortraten, als es bei isolirter Betrachtung (derselben) der Fall gewesen wäre. Solche werden nach Wahrscheinlichkeit auch im Leben nicht als Kraftmenschen wirken, sondern die große Schar derer vermehren, die im besten Falle gutmütige, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft sind, nimmer aber Neues und Frisches zu Tage fördern werden. Die andern aber, denen die Federkraft ganz eigen geworden, die zeigen sich also auch im dritten Jahre — sie sind die Hoffnung und die Freude ihrer Erzieher. Fehlen sie nicht, sind ihrer einige, 4—5 unter 15—18, man muß zufrieden sein und Gott danken."

Gegen Ostern 1835 hatte Diesterweg 4—5 unter 12 seiner Zöglinge, denen jetzt die Entlassungsprüfung bevorstand. Wir sahen derselben zwar nicht mit Bangigkeit, aber doch nicht ganz ohne Besorgnis entgegen. Je mehr in einem Menschen der Zug nach dem Idealen gepflegt worden — und darin bestand Diesterwegs Hauptwirkung auf seine Schüler — desto prosaischer kommt es ihm vor, sich von fremden Personen die Künste abfragen zu lassen. Der so Geängstete durchstöbert die Kammern seines Gedächtnisses, sucht darin aufzuräumen, zu ordnen und Neues unterzubringen; aber alles Lernen trägt nur dazu bei, die innere Unruhe zu vermehren, bis er endlich, matt und mürbe, den ganzen Bücherkram beiseite wirft und todesmutig ins Feuer geht. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten, deren Aufgaben unsere Kräfte nicht überstiegen, nahmen ziemlich zwei Tage in Anspruch; zur mündlichen Prüfung hatte man neben anderen Personen auch den Direktor und die Lehrer des Potsdamer Seminars eingeladen, ein Umstand, der uns eher ermutigen konnte, als daß er darauf berechnet gewesen wäre, uns befangen zu machen.

Der Vormittag war zum Abhalten der Probelektionen bestimmt, zu welchem Zweck verschiedene Klassen der Seminarschule in den Saal geführt wurden; die vierte eröffnete den Reigen, mit der ersten wurde geschlossen. Vor dem Beginn trat der Schulrat zu einzelnen Examinanden heran und fragte nach dem ihnen zugewiesenen Thema. Als er zu mir kam, sagte ich ihm, daß ich über die Gesetze des freien Falls zu sprechen hätte. — „Dann können Sie auch die Gesetze der Pendelschwingungen mit in Betracht ziehen, besonders darauf hinweisen, wie sie sich am Äquator und an den Polen verhalten." — Ich erwiderte ihm, daß ich darauf eingehen wollte. Kaum war unser kurzer Dialog zu Ende, so faßte mich Diesterweg beim Arm, führte

mich auf die Seite und fragte: „Was hat ihnen der Schulrat gesagt?" Ich machte ihm die nötige Mitteilung, worauf er weiter fragte: „Haben Sie sich darauf präpariert?" Das mußte ich nun freilich verneinen. „Wenn Sie nicht darauf vorbereitet sind," fuhr er fort, „lassen Sie's sein; Sie haben das nicht nötig. Machen Sie keine Geschichten!" Dabei ließ er den Schulrat nicht aus den Augen, der noch mehrere solcher Unterredungen anknüpfte. Doch blieben sie gewiß ohne Erfolg, denn Diesterweg folgte ihm auf den Fersen; den jungen Leuten aber merkte man deutlich an, daß etwas Außergewöhnliches vorging.

Am Nachmittag um drei Uhr begann die mündliche Prüfung. Unser Direktor hatte die Potsdamer Herren bei sich bewirtet; sie kamen ziemlich animiert herauf. Der Ausfall unserer Probelektionen mußte das seinige dazu beigetragen haben. Auch Diesterweg erschien uns nicht als ein gestrenger Herr Examinator, sondern er war „der Alte", wie wir ihn aus den letzten Lehrstunden kannten. „Wie heißt der Hauptgrundsatz Pestalozzis?" Mit dieser Frage begann er seine Prüfung. Nach einigen befriedigenden Antworten setzte er sich, wurde sehr gemütlich, und, dem Zuge seiner munteren Laune folgend, sagte er: „Wir wollen uns einmal durch die Association der Ideeen leiten lassen." Hiermit wurde der Vorgang der Prüfung in eine anregende und lebendige Diskussion verwandelt, woran wir bei ihm gewöhnt waren; es ging vortrefflich. Der Prüfungstag wurde uns durch ihn zu einem heiteren Festtage. Unsere Befangenheit schwand nun auch den übrigen, selbst den Potsdamer Herren gegenüber, die sich freilich mehr von unsern materiellen Kenntnissen als von unseren Ansichten über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände überzeugen wollten. Kleinlich kam uns die Prüfung vor, die ein alter Berliner Superintendent im Deutschen anzustellen versuchte; denn die Frage, in welchen Fällen man „das" und wann „daß" zu schreiben habe, erinnerte doch zu sehr an eine Kinderprüfung, so daß selbst die anwesenden Seminarlehrer sich eines unwillkürlichen Lächelns nicht enthalten konnten. Gequält wurden wir allein von dem Schulrat, der für den pythagoreischen Lehrsatz eine Menge von Konstruktionen und Beweisen verlangte, bei denen wir uns allerdings niemals aufgehalten hatten. Seine Marmorzüge deuteten an, daß er sein Steckenpferd ritt; auf uns aber machte es den Eindruck, als wolle er Diesterweg zeigen, daß seine Schüler doch nicht so beschlagen seien, wie er es sich vorgestellt. Uns verdroß das, und wir ließen es uns in dem Ton unserer Antworten merken. Endlich

brach er ab, indem er sagte: „Sehen Sie, so lange habe ich mich quälen müssen, bis ich das aus Ihnen herausbekommen habe." Recht hatte er, das ließ sich nicht leugnen; aber wir waren überzeugt, Diesterweg würde es nicht so sauer geworden sein. Dieser selbst war auch anders gestimmt. Durch einige ermutigende Schlußworte, die er an uns richtete, gab er zu erkennen, daß das Gesamtresultat unserer Entlassungs-Prüfung ein befriedigendes gewesen sei. Bald nach sieben Uhr trennten wir uns. Erst drei Wochen später erhielten wir unsere Zeugnisse, darunter 5 mit dem Urteil, „vorzüglich bestanden", 6 „gut" und 1 „genügend bestanden". Diesterweg selbst teilte sie uns aus, wobei er uns zu verstehen gab, daß wir bis jetzt eigentlich noch gar nichts seien, sondern daß unser wahrhaft fruchtbringendes Studium erst zu beginnen habe; das Leben sei und bleibe auch für den Schulmann der beste Lehrmeister.

Hat man einen bedeutungsvollen Abschnitt seines Lebens zurückgelegt, so ist nichts natürlicher und wohlthuender als das Bestreben, sich einen nochmaligen Überblick zu verschaffen von dem, was man gewollt, erstrebt und erreicht hat. In ganz besonderem Sinne gilt dies von der Laufbahn eines Seminaristen. Hatten wir auch alle Ursache, unsern Lehrern dankbar zu sein, und haben wir es an Äußerungen solcher Gesinnung nie fehlen lassen: im Vordergrunde stand doch immer Diesterweg, der den Haupteinfluß auf uns geübt, vor allem durch seinen Charakter. Zunächst war es eine Überfülle von Kraft, die seiner ganzen Erscheinung ein eigentümliches Gepräge gab. In seinen Bewegungen fest, rasch und sicher, war er die verkörperte Gesundheit, die er auch als eine zu erwerbende Eigenschaft von seinen Schülern verlangte. Zimperliches Klagen über diese und jene Unbehaglichkeit, oder gar über gesundheitswidrige Witterungsverhältnisse konnte er nicht leiden. „Wer die Natur nicht mehr verträgt, den verträgt die Natur auch nicht mehr" (ein Ausspruch von Rosette Niederer). Mit diesem kurzen Wort war die Klage zum Verstummen gebracht und auf das geeignetste Mittel zur Abhilfe hingedeutet. Im übrigen war sein ganzes Wesen originell, derb, markig und kernig. Wie die alten Deutschen kannte er keine Furcht. Und obgleich ihm weichherziges, sentimentales Wesen in der Seele zuwider war, konnte man sich doch kaum einen größeren Kinderfreund vorstellen. Beobachten, wie er mit Kindern verkehrte, wie er es verstand, auf ihren Anschauungskreis einzugehen, ja ihnen selbst naive Äußerungen zu entlocken, das war in der That ein Genuß.

Aber auch Jünglinge zu Männern heranzubilden, das verstand er; es war, als ob die Natur ihn eigens dafür geschaffen hätte. Frei, offen, ohne Falsch, war er jedem jungen Menschen ein nachahmenswertes Vorbild. Durchaus nicht behutsam in seinen Äußerungen, geneigt, im Notfall mit dem Kopfe auch durch die Wand zu gehen, zeigte er eine Entschiedenheit des Willens, die selbst den Zaghaftesten mit fortriß. „Selbst ist der Mann!“ wie oft haben wir das von ihm gehört, wie oft im späteren Leben den Widerhall dieses Wortes zu vernehmen geglaubt. Vieles war ureigentümlich an ihm. Mancher hat es versucht, ihn zu kopieren; in Erfurt und Hamburg konnte man dergleichen beobachten. Wer Diesterweg selbst nie gekannt, mochte dadurch getäuscht werden; wer aber Jahrelang mit ihm verkehrt, der merkte die Absicht, und die Verstimmung blieb nicht aus. So viel steht fest, Diesterweg gehörte zu den Kraftmenschen, die niemanden gleichgültig lassen. Wer mit ihm zusammentraf, nahm Partei, entweder für oder gegen ihn. Seine Schüler zählten zu den ersteren; aber auch seine Gegner, ja selbst seine Feinde konnten sich eines gewissen Staunens über die Wirkung seiner Leistungen nicht erwehren. Gediegenheit der Einsicht, geistige Schöpferkraft, Willensstärke und nachhaltige Einwirkung auf den Willen anderer, das wagte ihm niemand abzusprechen.

Es mag Menschen geben, die es für eine der schönsten Aufgaben ihres Lebens halten, niemandem wehe zu thun. Man kann dies Streben achten; man kann solche Menschen liebenswert finden. Der Beamte, insofern er Vorgesetzter ist, hat noch andere Pflichten zu erfüllen. Diesterweg war streng gegen sich, er war es deshalb auch gegen andere. Unordnungen konnte und wollte er nicht dulden, weder bei seinen Schülern noch bei seinen Kollegen; und es läßt sich nicht leugnen, daß seine Anforderungen zeitweise bis zur Rücksichtslosigkeit sich steigerten. Fand er irgendwo Schlaffheit in der Zucht vor, so ließ er keine Entschuldigung gelten. „Man muß die Kraft verdoppeln“ lautete seine Forderung auch da, wo eine solche augenscheinlich nicht vorhanden war. Denn wie der Feldherr im Getümmel der Schlacht mit Menschenleben nicht kargen darf, wenn es gilt, ein bedeutungsvolles Ziel zu erreichen: so kann auch der Dirigent einer großen Anstalt, der ein Ideal im Auge hat, nicht immer die Schonung angedeihen lassen, die ein Arzt vielleicht dringend empfehlen würde. Wer wollte Diesterweg tadeln, wenn er um der Sache willen von dem einen oder dem andern ein Opfer verlangte.

Diesterweg hat auch seine Schwächen gehabt; bei einzelnen Anlässen traten sie sogar in verletzender Weise hervor. Er wußte das. Sagt er doch selbst in der Geschichte seines amtlichen Schiffbruches: „Der wahrhaftige Mensch will um kein Haar besser erscheinen, als er ist; und sollte er es im Leben gewollt haben, nach dem Tode kann er es nimmer. „„Was du nicht willst, daß man dir thue, thue auch einem Andern nicht!““ Diesen negativen Spruch deute ich in den positiven um und sage, daß man mit mir gerade also verfahre, wie ich es jetzt (mit dem Schulrat D. Schulz) thue.“ Diesen Wunsch können wir dem Heimgegangenen nun freilich nicht erfüllen. Die Lauterkeit seiner eigenen Gesinnung, das Vertrauen, welches er in seine Schüler setzte, von deren dankbarer Anhänglichkeit er überzeugt war, lassen es nicht zu. Begnügen wir uns also mit der gemachten Andeutung und lassen wir Einzelheiten unberührt. Was sterblich an ihm war, ist dem Staube längst verfallen; sein unsterblich Teil aber bleibt und wirkt weiter.

Neunzehnter Abschnitt.

Diesterwegs Hauptgrundsätze für einen bildenden Unterricht.

Diesterwegs eigenstes Wesen bestand darin, daß er Weg und Ziel der Erziehung in den Entwicklungsgesetzen der menschlichen Natur suchte. Mitten im vollen Leben stehend, wuchs auch das Ideal seines pädagogischen Wollens und Wirkens unmittelbar aus dem frischen Leben hervor. Dasselbe mit ausdauernder Kraft und entschiedener Beharrlichkeit zu verfolgen und auch andere diesem Ideal entgegenzuführen, war sein Bestreben. Auf diese Weise wurde er seinen Schülern ein Zentrum, auf welches sie ihr ganzes Thun und Denken bezogen, ein Musterbild für ihr gesamtes praktisches Verfahren; und daß sie gerade in dem entscheidungsvollsten Abschnitt ihres Lebens in die Wirkungssphäre einer solchen Kraft versetzt worden sind, das hat für alle, denen sich der innerste Kern seines Wesens erschloß, den wichtigsten Teil ihres Lebensglückes ausgemacht.

So gelang es Diesterweg, sich in Berlin ein Terrain zu erobern, von welchem aus die Strahlen seines Geistes anregend und befruchtend nach allen Richtungen vorwärts drangen. Einzelne seiner Gegner konnten sich zu der Behauptung verirren, er habe seinen Schülern gewisse Kunstgriffe beigebracht, die sie ihm glücklich abgeguckt und mit denen sie nun zu glänzen suchten. Das war es nicht. Es war der Zug nach dem Idealen, den er in sie gepflanzt und der in jedem einzelnen die Gestalt gewann, zu welcher seine Natur ihn befähigte. Schablonenmenschen zu erziehen war weder seine Absicht, noch lag es in seinem Wesen. Diesterwegs didaktische Prinzipien ruhen auf philosophischen Grundsätzen und zwar auf denen der empirischen Psychologie, oder, wenn man es durchaus deutsch ausgedrückt haben will, der Erfahrungsseelenlehre. Sorgfältiges Nachdenken über die Natur des menschlichen Geistes, das übrigens Jahrhunderte vor Diesterwegs Auftreten bestanden, hat diese Grundsätze ins Dasein gerufen, so daß sie nichts anderes als die Frucht aufmerksamer Beobachtung und gereifter Erfahrung sind. Aber das nähere Eingehen auf die Entwickelung der kindlichen Seele, die ein heiliges Anrecht hat, nach den in ihr selbst liegenden Gesetzen entfaltet und gebildet zu werden, das ist Diesterwegs unbestreitbares Verdienst. „Diese Gesetze nicht kennen" war ihm „pädagogische Ignoranz; sie nicht kennen lernen wollen, pädagogische Roheit; sie nicht achten, pädagogische Barbarei." Es sind scharf geschliffene Waffen, mit denen er gegen den Unverstand des Gelehrtendünkels zu Felde zieht; zugleich aber verraten sie ein von innigster Wärme erfülltes Herz für das Wohl der Jugend, die er nicht irgend einem spekulativen System zuliebe als willkommenes Material zum Experimentieren geopfert wissen will.

Die in Rede stehenden Grundsätze finden sich durch alle seine Schriften zerstreut, denn die Pädagogik war sein Lebenselement. Er konnte es nicht lassen, immer wieder zu reden von dem, was seine ganze Seele erfüllte; er war eben Lehrer und Volksbildner durch und durch. Am bequemsten aber findet man sie zusammengestellt, übersichtlich geordnet und eingehend erläutert in seinem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer", der übrigens nicht etwa ein Rezeptbuch sein will, mittels dessen jeder Lehrer seinem Unterricht ohne weiteres einen Diesterwegschen Stempel aufdrücken könnte. Im Gegenteil, er fordert die eingehendste Prüfung seiner Ansichten geradezu heraus; Diesterwegianer zu bilden war nicht seine Absicht.

„Der Lehrer darf es nie versuchen, in der Weise eines anderen wirken zu wollen; nur wenn er in seiner Weise wirkt, ist er der rechte Mann." Diese Worte, die ich noch wenige Jahre vor seinem Tode aus seinem Munde vernommen, deuten genugsam den freien und unbefangenen Standpunkt an, den er seinen eigenen Schriften gegenüber einnahm. Aber wohl den Kindern, deren Lehrer es nicht verschmähen, sie zu benutzen; sie sind und bleiben eine Fundgrube der köstlichsten pädagogischen Schätze. Die hauptsächlichsten von Diesterwegs Unterrichtsgrundsätzen sind die folgenden:

1. Unterrichte anschaulich. Die Bedeutung dieses Grundsatzes, bereits zu Anfang des 17. Jahrhunderts von Amos Comenius (vergl. S. 28) geahnt, gegen Ende des 18. Jahrhunderts von Pestalozzi zu einer seiner wichtigsten Forderungen erhoben, ist als eine Erbschaft zu betrachten, die in keine besseren Hände fallen konnte als in die Diesterwegs, welcher förmlich darauf zugeschnitten war. Erregung des jugendlichen Geistes durch äußerlich oder innerlich anschaubare Dinge, das verlangte er als Beginn jeder zu erteilenden Belehrung, die nur unter selbstthätiger Mitwirkung des Schülers vorgenommen werden dürfe. Sein eigener Denkprozeß war darauf eingerichtet. „Ja, sehen Sie" das war bei ihm eine stehende Redensart, mit der er in Vorträgen eine neue Gedankenreihe eröffnete; und in der That, ihm zuhören hieß sehen. Mit neuen Anschauungen bereichert, verließ man ihn, oder besser gesagt, verließ man ihn nicht, denn das Vorgetragene, das im Geist Geschaute blieb haften. Von dem Lehrer verlangte er daher, daß er alle seine Begriffe auf Anschauungen zurückführe, und ebenso die Begriffe den Schülern nicht mitteile, sondern sie durch Anschauungen hervorzurufen habe und von ihnen selber bilden lasse.

Das Mittelalter war in dieser Beziehung anderer Meinung. Noch ein Erasmus (vergl. S. 19) konnte die seltsame Forderung aufstellen: „Beim Unterricht muß die Wortkenntnis der Sachkenntnis vorangehen, denn es ist ein Fehler, der nie ungestraft bleibt, wenn man die Wort- oder Sprachkenntnis vernachlässigt, in der Meinung, desto schneller zu den Sachen zu eilen." Doch schon Luther sagt: „Die Buchstaben sind tote Wörter, die geben sich nicht so eigentlich und gut in die Schrift, als sie Geist und Seele des Menschen durch den Mund giebt ... Die Kunst der Grammatica lehrt und zeiget an, was die Wörter heißen und bedeuten, aber man muß erstlich lernen und wissen, was ein Ding oder Sache sei." Von der Anschauung

zum Begriff ist also der Weg des Unterrichts in der Neuzeit, den schon Luther als den richtigen erkannt hat. Dürfen wir uns daher wundern, wenn Diesterweg Begriffe ohne Anschauungen für tote Wortschälle erklärte? Für den Unterricht in Realien verlangte er deshalb: Gegenstände, Abbildungen, Entwerfen von Zeichnungen an der Wandtafel; auf sprachlichem Gebiete: Tabellen, Übersichten, Entwickelung der Regeln aus den Beispielen; und bei anderweitigen Belehrungen: Erinnern an Gesehenes, Vergleichungen, Analogieen, die den Schüler zu selbstthätigen Schlußfolgerungen veranlassen können. Die gegnerische Ansicht, daß solches Verfahren nur für den Anfang zulässig sei, daß man später jedoch dem Verstande mehr zumuten müsse, verwirft er entschieden, da alles sichere Erkennen aus Anschauungen hervorgeht. Er verlangt also konsequente Durchführung des anschaulichen Prinzips für all und jeden, selbst für den höheren Unterricht, der deshalb zum Heile der Jugend, wie zum Nutzen für die Sache völlig umzugestalten sei. Und nun mußte man Diesterweg beobachten, wenn er einem Lehrer zuhörte, dessen Unterricht dieser Eigenschaften entbehrte, oder einem Vortrage beiwohnte, der nicht auf Thatsachen gegründet war. Er stand wie auf Kohlen, wenn er mit einem trockenen Begriffsmenschen zu thun hatte, und in der Seele waren ihm die Phrasenmacher zuwider, deren Wortschwall er nie ohne Kopfschütteln zuhören konnte. Innige Freude dagegen glänzte in seinen Zügen, wenn er Zeuge war, wie bei dem Unterricht in der Mathematik die Knaben unter psychologisch richtiger Leitung aus der Anschauung heraus mit funkelnden Augen Gedankenreihen entwickelten, denen man es anmerkte, daß sie ihr inneres Eigentum geworden waren. Wer solcher Erscheinung aufmerksam beiwohnte, der mußte sich sagen, daß hier nicht von einem Kunstgriff die Rede sein konnte, sondern daß wirkliche Kunst dazu gehört, dem Entwickelungsgange der jugendlichen Seele nachzuspüren, ihn liebevoll zu unterstützen, dem kindlichen Darstellungstriebe zu Hilfe zu kommen und das leise aufdämmernde Licht zur hellen Flamme anzufachen. Und wenn eine solche gelegentlich brilliert, nun, wem erwächst daraus ein Schaden?

In nächstem Zusammenhange mit dem Prinzip der Anschauung steht die Forderung: „Vom Konkreten zum Abstrakten." Jedem Menschen kommt das Einzelne, das Konkrete früher zum Bewußtsein als das Allgemeine, das Abstrakte; Kindern also ganz gewiß. Nur dadurch, daß man sie einzelne Dinge beobachten und mit einander vergleichen läßt, sie auffordert, die Ähnlichkeiten, wie die Verschieden-

heiten aufzusuchen, ist ein Erheben von der Anschauung zum Begriff denkbar. Durch das umgekehrte Verfahren, bei dem man verlangt, daß sie allgemeine Gesetze gedächtnismäßig in sich aufnehmen, um sie zur Richtschnur für ihre geistige Thätigkeit zu machen, legt man ihrem Denken eine Zwangsjacke an, macht man das Dach zum Fundamente, stellt man das vernünftige Verfahren geradezu auf den Kopf. Und das Resultat ist: Die Kinder lernen nichts, und wenn man sich selbst auf den Kopf stellt. Vielleicht paßt hierher auch Schillers Ausspruch, betitelt „das Ehrwürdige":

„Ehret ihr immer das Ganze, ich kann nur Einzelne achten;
Immer im Einzelnen nur hab' ich das Ganze erblickt."

Diese Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das Einzelne ist denn auch ein wesentlicher Bestandteil der Forderung: „Schließe dich ans Leben an." Hatte schon Friedrich der Große die Forderung (vergl. S. 39) gestellt, man solle im Unterricht vorzugsweise das treiben, was im Leben wirksam und nützlich sei: so verstand Diesterweg dies mit Recht so, daß die Jugend für das Leben vorzubilden sei, der Lehrer deshalb mitten im Leben stehen müsse, nicht aber dem Leben vorzugreifen habe. „Änderungen im Leben sollen nicht von der unreifen Jugend, sondern von Erwachsenen ausgehen. So lange diese einen Vorschlag zur Änderung oder Verbesserung eines allgemein Bestehenden nicht anerkannt und nicht angenommen haben, so lange müssen sich die Lehrer der Jugend enthalten, den Kindern Dinge oder Gewohnheiten anzueignen, durch welche sie mit dem Leben, für das sie gebildet werden sollen, in Widerspruch geraten." Es sind dies Worte, welche Diesterweg über Neuerungen in der Rechtschreibung und die Versuche ihrer Einführung in die Volksschule gesprochen. Daß einmal eine Zeit (das Jahr 1880) kommen würde, wo für die Lehrer der Orthographie eine Kollision der Pflichten entstehen könnte, wo selbst amtliche Verfügungen sich mit dem Leben in Widerspruch setzen würden, das konnte er damals freilich noch nicht ahnen.

2. Unterrichte naturgemäß. Diese schon zu Ende des 16ten Jahrhunderts von Wolfgang Ratich (vergl. S. 26) angedeutete Forderung erhielt eine bestimmtere Fassung in den Worten Rousseaus (vergl. S. 44), die einen Hauptgrundsatz seines Emile bilden: „Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace." Für Diesterweg wurden diese Worte der eigentliche Leitstern seines ge-

samten Lebens und Wirkens. Wie wir in der äußeren, uns umgebenden Natur einen Übergang vom Chaotischen und Unbestimmten zum klar Gegliederten, einen Fortschritt vom formlosen Stoff zu freien Gestaltungen und selbständigen Bildungen wahrnehmen: ebenso sehen wir das Kind aus einem schlafähnlichen, träumenden Zustande zum bewußten Leben erwachen, dem alsbald ein Streben folgt, von aufgenommenen Vorstellungen zu willkürlichen Handlungen überzugehen, um sich schließlich zu freier Selbstbestimmung zu entwickeln. Was also in der Natur das Arbeiten der Kräfte im Kampfe mit der Materie ist, das sind bei dem Kinde die äußeren Anregungen im Kampf mit dem sich entwickelnden inneren Gemütsleben. Sind dort bestimmt ausgeprägte Gestalten das Ergebnis des natürlichen Bildungsprozesses, so ist hier freies und selbständiges Geistesleben das Resultat der Erziehung. Und sind physikalische und chemische Kräfte imstande, den in der Materie liegenden Bildungs- und Gestaltungstrieb zu freier Entfaltung zu bringen: so haben Erziehung und Unterricht gewiß die Aufgabe, den ursprünglich gegebenen Entwickelungsbedingungen der menschlichen Seele Genüge zu leisten. Mit Recht sagt daher Diesterweg: „Ist eine Methode naturgemäß, so ist sie richtig; was der Natur des Kindes zuwiderläuft, ist verwerflich.“

Freilich könnte nun jemand mit der Frage auftreten: Soll denn aber der Lehrer nicht zugleich Seelenarzt des Kindes sein, und giebt es etwa für den Erzieher keine Kinderkrankheiten? Gewiß! Was thut denn aber ein verständiger Arzt? Sehen wir nicht, daß er die Natur seines Patienten beobachtet, daß er eigentlich nur bemüht ist, ihr zu Hilfe zu kommen, und daß er schließlich froh ist, wenn ihre Kräfte ausreichen, um sich selbst zu helfen? Ja, sieht er sich nicht veranlaßt, wenn die angewendeten Mittel nicht anschlagen wollen, den Leidenden auf die Natur zu vertrösten und ihn gerade dadurch wieder mit Mut und Vertrauen zu erfüllen? Ebenso muß der Lehrer in den Dienst der kindlichen Natur treten, sein Verfahren teils nach dem Sträuben, teils nach der willigen Hingebung derselben einrichten und ihr zu freier Lebensentfaltung behilflich sein. Thut er das nicht, nun so bleibt nichts übrig, als den Erfolg abzuwarten, der sicherlich nicht ausbleibt, oft zu unserer höchsten Überraschung. Denn wie die Natur bisweilen Krankheiten heilt trotz ganz verkehrter ärztlicher Behandlung: so entwickeln sich kräftige Naturen oft genug trotz der widersinnigsten Erziehungs- und Unterrichtsmethode auf keine andere als auf ihre eigene Weise. Man denke an Luther,

an Lessing, an Schiller, an Schleiermacher; erwäge, was sie trotz des auferlegten Zwanges aus sich gemacht haben; und man wird Diesterwegs Worten beistimmen: „Den Einzelnen mag man drücken, seine Natur mißhandeln, ertöten; in jedem Neugeborenen ersteht sie wie ein Phönix aus der Asche und beginnt ihren Kampf mit den widrigen Einflüssen.“ Was ist demnach die Aufgabe eines einsichtsvollen Lehrers? Nun, war Friedrich der Große der erste Diener seines Staates, so sei er ein bereitwilliger Diener der Kindesnatur. Alle Künste nehmen die Natur zu ihrer Führerin und finden ihre höchste Aufgabe darin, nach Naturwahrheit zu streben. Sollte die Unterrichtskunst allein das Recht haben, hiervon eine Ausnahme zu machen, um uns verschrobene Köpfe und Automaten heranzubilden? Im Kampfe mit der Natur erscheint der Mensch überall schwach und ohnmächtig; im Bunde mit ihr erringt er die schönsten Erfolge.

Allerdings läßt sich nun einwenden, daß die Naturen der Kinder doch verschieden sind. Was das allgemein Menschliche betrifft, nicht; im einzelnen, ja! Deshalb verlangt Diesterweg Berücksichtigung der Individualität unserer Schüler. Daß sich nicht aus allen Kindern alles machen läßt, ist selbstverständlich; im Verhältnis zur Gesamtheit der Menschen ist jedes Kind einseitig veranlagt und zu einseitiger Entwickelung bestimmt. Diese nach Möglichkeit zu fördern, ohne die allgemeine Bildung zu vernachlässigen, wird also mit zu den Aufgaben des Lehrers gehören. In jeder Schulklasse werden sich immer nur wenige finden, die eine solche Universalität der Anlagen besitzen, daß sämtliche Lehrer aufrichtige Freude an ihnen haben; eine Ungerechtigkeit ist es daher, mangelhafter Leistungen in einem einzelnen Gegenstande wegen ein Kind ohne weiteres als borniert zu bezeichnen. Vergönnt man dem Schüler, seine Anlage besonders auszubilden, so wird er seine Bestimmung erreichen, und zwar nicht nur zu seiner eigenen Befriedigung, sondern auch zum Wohl der Gesamtheit. Die menschliche Gesellschaft ist nun einmal ein mannigfach gegliederter Organismus, in dem verschiedene Kräfte zur Geltung gelangen können, das wird der Lehrer zu bedenken haben. Es ist daher nicht zu beklagen, sondern wir haben uns Glück zu wünschen, daß die Kinder so verschieden sind, daß einige mehr für ein anschauliches Erkennen, andere mehr für ein begriffliches Erfassen von Vorstellungen veranlagt sind, noch andere, besonders Mädchen, viel Sinn für symbolische Einkleidung einer Wahrheit haben. Lassen wir es uns also angelegen sein, die kindliche Natur zu achten, und suchen wir den angeborenen Verschiedenheiten gerecht zu werden.

Pedanten freilich verlangen Uniformität, suchen den Kindern die Eigentümlichkeit auszutreiben, fühlen sich durch ihre Fragen, ihre Bemerkungen belästigt, bezeichnen dergleichen Äußerungen vielleicht gar als „schnippisch“ oder „spitzfindig“ und vermögen es nicht zu begreifen, einen wie großen Reiz die Naivetät der Kinder auf einen freiheitliebenden Menschen ausüben kann. So kommt es denn, daß manchmal ganz begabte Kinder unter der Schulsteifheit gewisser Leute zu leiden haben. Vielleicht ist dieselbe weit mehr verbreitet, als man gemeinhin denkt. Als mir einst eine ehemalige Schülerin begegnete und mir freudestrahlend die Hand reichte, worüber ich ihr meine Genugthuung zu erkennen gab, erwiderte sie mir: „Ja, wissen Sie, Sie waren gar nicht wie ein Lehrer, und darum haben wir Sie alle so gern gehabt.“ Sollte eine solche Äußerung nicht manchem etwas zu denken geben? Die Lehrer können freilich nicht alle gleich sein, aber sie könnten doch von einander lernen. Daß den Kindern nun Originale lieber sind als Pedanten, ist doch nicht mehr wie natürlich. Ein origineller Mensch weckt Originalität, und daß die Jugend an einer gewissen Ungezwungenheit des Verkehrs ihre Freude hat, wer wollte ihr das verdenken! Wird man dann aber mit Klagen über zuchtwidriges Verhalten einzelner Kinder belästigt, die etwa dahin lauten: „Sie haben keinen Respekt vor dem, was Lehrer heißt“ — so kann man solche Kollegen nur auf den Rat Salzmanns verweisen: „Von allen Fehlern in der Schule muß der Lehrer den Grund zuerst in sich selber suchen.“ Der Ordinarius einer Klasse wird in solchem Falle vielleicht eine augenblickliche Unterstützung gewähren können, schließlich aber doch dem Bequemlichkeitsfreunde sagen müssen: „Nimm die Kinder, wie sie sind; ich kann sie dir nicht schaffen, wie du sie haben willst. Wer sich als Lehrer nicht selbst zu helfen versteht, dem kann kein Gott helfen.“

3. Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch. Konnten wir bei den beiden ersten Grundsätzen an frühere Pädagogen erinnern, so steht Diesterweg in Beziehung auf den eben ausgesprochenen durchaus selbständig da. Es ist ein Grundsatz, der viele Leute in Harnisch gebracht hat und zugleich Veranlassung geworden ist, daß man Schüler Diesterwegs, die für denselben in die Schranken getreten sind, mit augenscheinlicher Geringschätzung behandelt hat. Was ist denn nun aber Diesterwegs eigentliche Meinung? Er ist der Ansicht, daß der Besitz von Kenntnissen allein noch nicht zum Unterrichten befähigt, und es steht auch wohl fest, daß der sprich-

wörtlich gewordene Nürnberger Trichter auch heut noch überall seine Dienste versagt. Es hat genug gelehrte und kenntnisreiche Leute gegeben, die auf dem Gebiete der praktischen Lehrthätigkeit sich erfolglos abgemüht haben. Und warum? Weil sie nicht klug genug gewesen sind, den rechten Weg einzuschlagen. „Je gelehrter, desto verkehrter!" ist ein Sprichwort, das viel zu denken giebt, auch für den Pädagogen. Finden sich doch immer noch Leute, welche die Wissenschaft, wie sie fertig in ihrem Kopfe liegt, an die Jugend heranzubringen suchen und nicht daran denken, wie sie entstanden ist. Durch Fortschreiten vom Abstrakten zum Konkreten ist noch keine entstanden. Überall hat sie den umgekehrten Weg eingeschlagen; und so haben auch wir bei dem Unterricht zu verfahren. Man denke daran, wie man zur Klarheit über die Geschwindigkeit des Schalles, des Lichtes, über den Lauf der Himmelskörper gelangt ist, und frage sich, ob wir nicht wohl thun, unsere Schüler denselben Weg zu führen?

Wer mit allgemeinen Sätzen, Definitionen, Prinzipien, schematischen Übersichten beginnt, aus denen er das Einzelne abzuleiten gedenkt, der schlägt einen durchaus verkehrten Weg ein; er spannt die Pferde hinter den Pflug. Wer etwas vor sich bringen will, der macht es umgekehrt: erst das Einzelne, das Besondere; hinterher das Begriffliche, das Allgemeine. Das ist der historische Entwickelungsgang jeder Wissenschaft; es muß auch der pädagogische bei der Belehrung der Jugend sein. Und zwar muß der Lehrer bei jeder neuen Stufe, die er den Schüler ersteigen läßt, mit den einfachsten ihr zu Grunde liegenden Thatsachen beginnen, sich also keiner andern als der Elementarmethode bedienen. Gelehrte werden hierbei freilich die Achseln zucken und sagen: Ja, wenn wir so verfahren wollen, dann kommen wir nicht vorwärts. Antwort: Schadet nichts. Wollt ihr denn vorwärts kommen, oder sollen die Kinder vorwärts gebracht werden? Geht es anfangs auch nicht so schnell, es bleiben dafür nicht so viele sitzen. Die Genialen werden vielleicht etwas aufgehalten, aber die große Mehrzahl der Klasse wird gefördert. Kinder sind nun einmal Egoisten, Wesen, die auch gewisse Rechte haben; also lasse man sich zu ihnen herab und ruhe nicht, bis man ihnen verständlich geworden ist. Es ist das kein Zeitverlust; es ist Zeitgewinn.

Übrigens braucht man nur die beiden in Rede stehenden Methoden unbefangen mit einander zu vergleichen und ihren Wert für den Jugendunterricht redlich zu prüfen. Diesterweg thut dies selbst in seiner sinnig-prägnanten Weise, die wir hier, nur kurz zusammengedrängt, wiederholen wollen: Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor,

doziert, der Schüler empfängt, nimmt hin, schreibt nach. Die Fragen sind Scheinfragen; die Antworten werden nicht benutzt. Der Lehrer fährt in seinem Gedankengange fort, der Schüler verfolgt einstweilen noch den seinigen, oder träumt auch wohl. Bei dieser Art des Verfahrens wird die Wissenschaft zum Mittelpunkt der Bewegung gemacht und der Schüler hinkt hinterdrein. — Der Elementarlehrer dagegen erfaßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem er steht, setzt ihn durch Fragen, welche an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung, weckt seine Selbstthätigkeit, regt ihn zur Auffindung neuer Gedanken an. Die Schüler sind der Mittelpunkt der Bewegung; die wissenschaftliche Erkenntnis ist das Produkt gemeinsamen Arbeitens. — Oder, die Gegensätze einander scharf gegenübergestellt:

Wissenschaftliche Methode.	Elementarmethode.
1. Der Lehrer ist der Herr, der Gebieter, der Diktator.	1. Der Lehrer ist Helfer, Freund und Berater.
2. Die Schüler haben ruhig zuzuhören und sich in schweigendem Gehorsam zu unterwerfen.	2. Die Schüler werden angeleitet zu beobachten, zu untersuchen, ihre Gedanken zu äußern.
3. Inhalt und Form des Vorgetragenen sind zunächst mit dem Gedächtnis aufzufassen, um nachträglich in den Verstand überzugehen.	3. Der Unterricht lehrt zunächst mit dem Verstande auffassen und begreifen, worauf sich das Behalten ganz von selbst macht.
4. Der Lehrer sucht den dummen Kindern etwas beizubringen; sein Unterricht ist Dressur.	4. Der Lehrer will der pfiffigen Jugend etwas zu raten aufgeben; er sucht den Menschen zum Menschen zu machen.
5. Es thun sich oft die Gedankenlosesten und Einfältigsten mit ihrem Gedächtnis hervor.	5. Es treten die mit scharfer Auffassung und Geistesgegenwart Begabten in den Vordergrund.
6. Der Lehrer ergeht sich nicht selten in endlosen Klagen über die Menge von beschränkten Köpfen.	6. Der Lehrer hat seine innige Freude an der frischen und munteren Thätigkeit der ganzen Klasse.
7. Die jungen Herzen werden mit Unwillen und Mißmut erfüllt, weil sie fühlen, daß man sie nicht versteht, daß ihrer Natur Gewalt angethan wird.	7. Die Schüler sind ihrem geistigen Führer in hingebender Liebe zugethan und bereit, ihm in treuer Anhänglichkeit zu folgen.
8. Bei dem Eintritt der Schüler in das Leben vernimmt man nicht selten die aus Goethes Faust bekannte Klage: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen."	8. In die bürgerlichen Verhältnisse eingetreten, erfahren die jungen Leute, wie recht der Lehrer hatte, als er ihnen beim Abgange sagte: „Ist die Schule bis jetzt ihr ganzes Leben gewesen, so sei das Leben fortan ihre wahre Schule."

Wir wissen recht gut, daß die Elementarmethode nicht etwa ein Monopol der Illitteraten unter den Lehrern ist; aber wir sind auch der Meinung, daß jeder Litterat, der in der zuletzt geschilderten Weise unterrichtet, sich seines wissenschaftlichen Standpunktes begiebt und elementarisch verfährt, ohne dadurch das Geringste an seiner Würde einzubüßen. Es handelt sich also wahrlich nicht um Feindschaft zwischen Litteraten und Illitteraten, sondern nur um wohlwollendes Entgegenkommen und um gegenseitige Anerkennung, die uns zum Heile der Jugend dringend notwendig erscheint. Spricht sich doch selbst ein Mann wie Alexander von Humboldt dahin aus, daß „das Erheben zu allgemeinen Ideen ohne gründliche — sagen wir für die Schule: genügende — Kenntnis des Einzelnen völlig wertlos ist.“ Wenn wir nun auch nicht behaupten wollen: „die Wissenschaft muß umkehren“, oder wie Stahl eigentlich gesagt hat: „die Wissenschaft bedarf der Umkehr“ — so wollen wir doch im Sinne Diesterwegs das große Wort gelassen aussprechen: die wissenschaftliche Methode bedarf der Umkehr, d. h. unsere Jugend ist nicht mit fertig gemachten Lehrsätzen auszurüsten, sondern sie ist zum Beobachten und zum Selbstdenken zu erziehen, wie es sich im Staate der Intelligenz geziemt. Darum also nicht wissenschaftliches Verfahren, sondern Elementarmethode; sie ist, wie Diesterweg sagt, die Krone der Lehrgeschicklichkeit. Wer sie schmäht, hat von der Natur des menschlichen Geistes keine Ahnung, ist nicht imstande, die erhebendsten Erscheinungen der Lehrthätigkeit zu begreifen, hat kein Verständnis für das, worin sie ihren Triumph feiert.

Zwanzigster Abschnitt.

Weitere Grundsätze und Ratschläge für ein erfolgreiches Unterrichtsverfahren.

4. Verfolge überall nicht nur den materialen, sondern auch den formalen Zweck. Daß die Schüler mit einem bestimmten Lernmaterial bekannt und vertraut zu machen sind, damit sie später einmal etwas wissen, wird von jedermann zugegeben; daß es aber auch

Aufgabe des Unterrichts sei, die geistigen Kräfte zu heben, das wird von manchen Seiten als eine überflüssige Forderung angesehen, weil man der Meinung ist, das mache sich von selbst. Dem gegenüber nun behauptet Diesterweg: „Das Wissen ist der Götze, welchem täglich Opfer gebracht werden; man überschätzt die Kenntnisse in betreff der Bildung, welche das Wissen gewährt.“ Wie sehr Diesterweg im Rechte ist, begreift man sogleich, wenn man an die uns dargebotene Lektüre denkt. Welche Bücher sind denn die anregendsten? Doch die, von denen es heißt: „Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister des Stils,“ diejenigen, bei welchen auch so manches zwischen den Zeilen steht, so daß sie nicht nur den Umfang unseres Wissens erweitern, sondern uns auch zu selbständigem Nachdenken und Überlegen Veranlassung geben.

Nicht anders ist es mit der mündlichen Belehrung. Ein Lehrer, der bloß sein Pensum durchpeitscht, wird sicherlich zuletzt matt und müde; ja, er wird die Bemerkung machen, daß es seinen Schülern ebenso geht, und daß die Erinnerung an die ausgestandene Qual noch vorhält, wenn es im nächsten Semester darauf ankommt, wie mir einst ein noch dazu theologisch gebildeter Kollege seufzend gestand, „den Karren weiter zu schieben“. Ist der Lehrer dagegen bemüht, den höheren, den formalen Zweck zu verfolgen; ist er sich des Besitzes der Fähigkeit bewußt, die Aufmerksamkeit seiner Schüler zu wecken, ihre Denk- und Sprechkraft möglichst zu entwickeln; traut er sich die Geschicklichkeit zu, einen neuen Gegenstand gleich von vorn herein in einer für die Jugend verständnisvollen Weise anzufassen: dann wird er den neuen Unterrichtsabschnitt nicht mit Seufzen, sondern in froher Stimmung beginnen; ja, auch seine Schüler werden froh sein, daß die Ferien vorüber sind, die älteren, weil die gewohnte Anregung wieder beginnt, die neueingetretenen, weil sie begierig sind, den Lehrer, von dessen „reizenden Stunden“ sie bereits gehört haben, nun kennen zu lernen. Auch in der Erkenntnis weiter zu schreiten hat für wohl geleitete Schüler immer noch den früheren Reiz; bedenkt man aber, daß materielle Schulkenntnisse im Leben nur wenig verlangt werden, daß Umsicht und gesunder Menschenverstand dagegen auf keinem Gebiete entbehrlich sind, so wird man Entwickelung der geistigen Kräfte immer als ein Erfordernis ersten Ranges betrachten. Und es ist keine Frage, daß jeder Unterrichtsgegenstand nicht nur belehrend, sondern auch belebend, mithin erziehend wirken kann, wenn man es nur versteht, den Gegenstand von recht vielen

Seiten zu betrachten, und mit dem Lehrstoff recht verschiedenartige Übungen anzustellen.

Diesterwegs Gegner haben an dieser Forderung zu tadeln gesucht, daß er durch die vorwiegende Berücksichtigung des formalen Zweckes nur auf Ausbildung des Verstandes hinarbeite, infolge dessen die Jugend angeleitet werde, über alles abzusprechen und jeder Autorität die Spitze zu bieten. Nun, in betreff seiner eigenen Autorität hat er bei seinen Schülern nicht das Geringste eingebüßt; aber freilich verlangte er nicht blinden Gehorsam, sondern freute sich jeder selbständigen Bewegung, die in dem Innern seiner Schüler sich regte, wenn sie sich nur in vernünftiger und bescheidener Weise zu motivieren verstand. Übrigens finden sich in seinen Schriften Beispiele genug, daß ihm Entwickelung der Verstandeskräfte nicht das Einzige und Höchste war. Überdies konnte ich aus einem Privatgespräch, dessen ich mich i. J. 1840 mit ihm zu erfreuen hatte, und in dem es sich um eine treffliche Schrift des Schulrats Weiß*) handelte, entnehmen, daß ihm neben der Intelligenz zugleich das Gemüt ein Moment war, welches er beim Unterrichte anerkannt und berücksichtigt wissen wollte. Auch war ihm ein Mensch, bei dem das Herz einmal mit dem Kopfe durchging, immer noch lieber als einer, bei dem der Kopf etwas spricht, wovon das Herz nichts weiß. Und allerdings verlangte er ein Erregen der Gemütskraft, da es ihm darauf ankam, durch den Verstand gleichzeitig auf den Willen zu wirken, denn auch ihm war das Gemüt diejenige Äußerung des Seelenlebens, in welcher neben dem ruhig zersetzenden Verstande auch Gefühl und Phantasie zu ihrem Rechte gelangen, in welcher also die Gesamtzahl aller Seelenkräfte ihre höchste Spitze erreicht.

5. Verfahre bei deinen Belehrungen so viel wie möglich entwickelnd. Die Forderung Friedrichs des Großen, daß die Jugend vorzugsweise zum Denken anzuregen sei, weshalb er auch auf der Schule eine freie Entwickelung der Geisteskräfte verlangte, hatte bei den Philanthropen, besonders bei Eberhard v. Rochow (vergl. S. 45) das Bewußtsein erweckt, daß das Wesen des Unterrichts nicht in dem Einprägen einer Masse von Kenntnissen bestehen dürfe, sondern daß es sich dabei um eine Kunst handle, die methodisch eingerichtet werden müsse. Der erste, dem es gelang, dieser Forderung näher zu kommen,

*) Christian Weiß. Erfahrungen und Ratschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Halle. C. A. Schwetschke u. Sohn; 2 Bde. 1835.

ein pädagogischer Vorzug, der auch von dem Freiherrn v. Stein (vergl. S. 53) richtig erkannt wurde, war Pestalozzi; Diesterweg aber ist der eigentliche Erbe dieses Gedankens, für welchen er schon in einer seiner Erstlingsarbeiten (Raumlehre oder Geometrie; Bonn bei Ed. Weber 1828) eine Lanze einlegt, später aber mit immer größerer Entschiedenheit in die Schranken tritt. Er verlangt nämlich, daß der Lehrer durch Ausgehen von konkreten Erscheinungen, also zufolge einer durch Anschauung vermittelten Erkenntnisthätigkeit, den Schüler veranlasse, sich des Inhalts der Dinge zu bemächtigen; daß derselbe ferner angeleitet werde, diese Dinge nach ihren unterscheidenden, wie nach ihren gemeinsamen Merkmalen zu vergleichen; daß man ihn nötige, die ersten fallen zu lassen, von ihnen zu abstrahieren, die letzteren dagegen festzuhalten, auf sie zu reflektieren; daß endlich durch Verknüpfung dieser gemeinsamen Merkmale zu einer allgemein gedachten Einheit das Aufsteigen von der Vorstellung zum Begriff herbeigeführt werde. Nur so hält er es für möglich, logische Köpfe zu bilden, weil dabei von einem passiven Aufnehmen, von mechanischem Einprägen, von gedankenlosem Nachsprechen gar nicht die Rede sein kann. Mit äußerster Zähigkeit hielt er auch hierauf bei unsern Unterrichtsversuchen. Nie duldete er es, daß wir die abstrakten Resultate einer Wissenschaft als fertige Wahrheiten an die Kinder heranbrachten, sondern des Schülers geistiger Standpunkt mit seinen Mängeln und Schwächen, wie mit seinem Fühlen und Wollen mußte der Ausgangspunkt unseres didaktischen Verfahrens sein. Mit den Kindern gemeinsam mußten die Wahrheiten gesucht und die Ergebnisse festgestellt werden; daher deren innere Freude am Unterricht, daher ihre Lust zur Selbstthätigkeit, daher ihre Sicherheit im Antworten.

Wer ein solches Verfahren für einen bloßen Kunstgriff erklärt, der hat keine Vorstellung von rationeller Methode, die sich auf das zu belehrende Subjekt bezieht. Wenn der junge Mensch das, was er zu lernen hat, innerlich erlebt, wenn er es mit Selbstthätigkeit erschafft und somit wirklich Freude an dem hat, was in seinem Innern vorgeht, dann wird er auch später sich allein helfen können. Selbständige Menschen sind überall zu brauchen; man hat nicht nötig, sie zu treiben, ihnen alles ängstlich vorzuschreiben, braucht sie nicht auf Schritt und Tritt zu überwachen. Nur solche Menschen werden dem Staate wahrhaft nützlich. Daß die entwickelnde Methode übrigens nicht nur eine wichtige Forderung für den Lehrer in der

Schule ist, sondern daß man selbst auf einem Universitätskatheder Ehre damit einlegen kann, hat Diesterweg in einem Vortrage über Schleiermachers Lehrweise (vergl. Rh. Bl. Bd. 10) i. J. 1834 nachgewiesen, wo er den Mitgliedern der pädagogischen Gesellschaft als scharfsinniger Beobachter berichtete, wie auch ein Universitätsprofessor in seinen Vorlesungen von der Erfahrung ausgehend die Ideen, welche seinem Innern vorschweben, vor dem geistigen Auge seiner Zuhörer allmählich entstehen lassen kann. Also: entwickelndes Verfahren von der Elementarschule an, durch alle Lehranstalten hinauf bis zur Universität.

6. Treibe nicht vielerlei, sondern Weniges tüchtig. Der alte Grundsatz: „Non multa sed multum", den schon Melanchthon bei der Lektüre beobachtet wissen wollte, wird auch von Diesterweg hinsichtlich des Lehrstoffes zur Berücksichtigung empfohlen, weshalb er auf den Unterschied zwischen Wissenschaft und Unterricht hinweist. Für die Wissenschaft ist der Stoff Selbstzweck. Sie ist daher berechtigt, den objektiven Standpunkt fest im Auge zu behalten, darf deshalb mit dem durch den menschlichen Scharfsinn erforschten Wesen der Sache beginnen, d. h. Abstraktionen, Definitionen und Prinzipien an die Spitze stellen. Für den Unterricht ist der Stoff nur Mittel zum Zweck. Er hat sich demgemäß auf den subjektiven Standpunkt zu stellen, d. h. die Verteilung des Stoffes nach den Gesetzen der Kindesnatur vorzunehmen. Der einsichtsvolle Lehrer wird daher jederzeit mit Anschauungen von Gegenständen, Erscheinungen, Thatsachen beginnen, bei diesen Elementen so lange verweilen, bis ein sicherer Grund gelegt ist, beim Ersteigen jeder neuen Stufe sich überzeugen, ob die ersten Grundvorstellungen noch festsitzen und, wo er Unsicherheit bemerkt, sie wieder wachrufen und befestigen. Diesterwegs steter Mahnruf war deshalb: Erst die Vorstellung erwecken, dann das Zeichen dafür geben; also erst den Laut, dann den Buchstaben; erst die Zahlvorstellung, dann die Ziffer; erst Anschauungen, dann Begriffsbestimmungen; erst Beobachten der Sprachgesetze, dann die Regeln. Auch für die Wissenschaft ist und bleibt dieser allein historisch richtige Weg der einzige, auf welchem sie sich weiter entwickeln kann, für den Unterricht also gewiß der vernünftige. Wer nicht geradezu auf den Kopf gefallen ist, muß hierbei etwas lernen; stellt freilich der Lehrer die Sache auf den Kopf, dann darf er sich nicht wundern, wenn er verkehrte Antworten bekommt.

Eine Folge solches Unterrichts ist dann auch die oft wiederholte Frage: Wie fängt man es an, daß die Kinder nicht wieder vergessen, was sie in der Schule gelernt haben? Die beste Antwort hierauf findet sich in Rousseaus Emil, wo es heißt: „La véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices.“ Und dennoch wird das Vergessen nicht ausbleiben, wie wir alle aus eigener Erfahrung wissen. Die in verschiedenen Schulanstalten mit der Mnemonik angestellten Versuche haben kein Glück gemacht; wie Meteore sind einzelne Techniker dieser Kunst gelegentlich aufgetaucht, nach wenigen überraschenden Vorstellungen aber wieder verschwunden. Die Frage erscheint also unlösbar, und es ist gewiß unnütz, sich den Kopf darüber zu zerbrechen. Ebenso überflüssig ist die Frage: Wie hat man dafür zu sorgen, daß die Schüler das Unnütze und Entbehrliche, das sie haben lernen müssen, wieder vergessen? Auch das macht sich von selbst; der Strom des Lebens wischt es hinweg. Wollen wir daher zur Tagesordnung übergehen, so lautet die Parole: Nicht viel lehren, aber viel thun, d. h. die Kinder zum Nachsinnen, zum Überlegen veranlassen. Deshalb wurde auch in Diesterwegs Seminar nicht viel raisonniert und spintisiert, sondern es wurde gearbeitet und fleißig gearbeitet. Und wer Lust hatte zu sehen und zu hören, der konnte hier merken, daß ein Quentchen gesunder Menschenverstand den Schülern oft mehr frommt als ein ganzer Zentner Gelehrsamkeit.

7. Suche den Unterricht interessant zu machen. Es ist dies eine Forderung, die von manchen Lehrern mit mitleidigem Achselzucken belächelt wird. Natürlich geschieht dies nur von solchen, welche sich ein abgeschlossenes System zurecht gemacht haben und in demselben zu Mumien geworden sind, bei denen „der Lebenden Trost“ nicht zu finden ist, wie uns schon Schiller in seinem Gedichte „der Genius“ gesagt. Wirkliche Menschenkenner denken anders. Daß Diesterweg bei Aufstellung dieser Forderung nicht an Anekdotenkrämer, Spaßmacher und Witzbolde gedacht hat, versteht sich von selbst. Man braucht scherzhaften Äußerungen nicht unbedingt gram zu sein, aber sich ihnen sorglos hinzugeben bleibt immer gefährlich. Häufig genug erscheinen solche Dinge den Kindern als die Hauptsache, werden weiter verbreitet, aus dem Zusammenhange gerissen, falsch aufgefaßt, so daß der Lehrer sich damit selbst einen schlimmen Dienst erweist. In die Schule gehört der Ernst hin. Aber das Gemüt der Schüler so ergreifen, daß sie eine innere Freude an der Beschäftigung mit geistigen Dingen haben; ihnen den frischen Wechsel gönnen, dessen die Jugend

nun einmal nicht entbehren kann: das heißt sie vor Langerweile bewahren. Das bekannte Dichterwort: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben, wo ihr es packt, da ist's interessant" — es ist auch für den Lehrer zutreffend. Zunächst läßt sich das Interesse an dem Unterricht dadurch erwecken, daß man den betreffenden Lehrstoff unter mannigfachen Formen darbietet, besonders bei der Wiederholung dem behandelten Gegenstande eine neue Seite abzugewinnen sucht. Außerdem aber muß den Kindern der Lehrer selbst das verkörperte Abbild der Lebendigkeit, der [illegible] und der Geistesfrische sein. Es sind dies Eigenschaften, die für die Jugend etwas Ansteckendes haben. Gelingt es ihm also, den Schülern zu zeigen, daß unser Leben Wert und Bedeutung hat, daß es sich bei all unserm Lernen eigentlich um Erreichung höherer Daseinszwecke handelt: dann wird er die Schüler nicht nur für sich, er wird sie auch für die Sache gewinnen, somit auf ihren Willen wirken und demgemäß erziehend unterrichten. Auch die Klagen über Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit werden dann aufhören. Bekanntlich sind gerade langweilige Lehrer am meisten geneigt, den Kindern alles mögliche Böse zuzutrauen. Diesterweg legte gewiß Wert auf die von ihm empfohlenen didaktischen Grundsätze und mochte es nicht leiden, wenn man geringschätzig darüber aburteilte; in Beziehung auf Erweckung des Interesses aber verstieg er sich bis zu dem Ausspruch: „Jede Art zu unterrichten ist gut mit Ausnahme der langweiligen."

8. Richte dich bei der Wahl der Lehrform teils nach der Natur des Gegenstandes, teils nach den Bedürfnissen der Kindesnatur. Das Mittelalter kannte zwei Lehrformen, das Vor- und Nachsprechen und die Diktiermethode, die sich merkwürdigerweise bis in unser gegenwärtiges Jahrhundert hineingezogen haben. Nicht nur alles Äußerliche machte man den Schülern vor und veranlaßte sie, es nachzumachen; auch Dinge, die dem Geistes- und Gemütsleben angehören, behandelte man wie reines Außenwerk, das nur dem Gedächtnis eingeprägt werden müsse, oder, wie man sehr bezeichnend sagte, den Kindern „beizubringen" sei, daher denn das klippschulmäßige „Aufsagen" von Sprüchen, Liederversen und Gedichten, dessen widerwärtiger Leierton die jugendlichen Stimmwerkzeuge wie eine ansteckende Krankheit ergriff und allem gesunden Menschenverstande hohnsprach.

Wer solcher Erscheinung gegenüber beobachtete, wie Kinder so unendlich viel zu fragen haben, ein Zeichen, daß sie denken, und in

wie natürlichem Tone sie Erwachsene bitten und quälen, bis ihnen Aufschluß gegeben wird über das, was sie wissen wollen; ja, wer Zeuge gewesen ist von dem höchst anziehenden Verkehr, der zwischen verständigen Eltern und begabten Kindern in solchen Fällen stattzufinden pflegt: der konnte sich nicht genug über die unwürdige Behandlung wundern, welche die Jugend in den Schulen von seiten ihrer Lehrer erfuhr, die sich nicht schämten, vernunftbegabte Wesen zu Staren und Papageien zu erniedrigen. Solcher Art des Unterrichts ein Ende zu machen, mußte einem Manne wie Diesterweg unabweisbares Bedürfnis sein. Er erkannte deshalb nur zwei Lehrweisen an, die akroamatische oder die vortragende für historische Gegenstände, und die dialogische oder das Wechselgespräch für begriffsmäßig zu erfassende Vorgänge. Da beides in jedem Unterrichtsgegenstande vorkommt, so verlangt er, der Lehrer solle mit der Lehrform wechseln, also teils geben, teils entwickeln, was gleichzeitig dazu beiträgt, die Kinder frisch zu erhalten.

Diesterweg bevorzugte die rationellen Unterrichtsgegenstände: Mathematik, Arithmetik, mathematische Geographie und den grammatischen Teil der Muttersprache, die er auch sämtlich einer methodischen Bearbeitung unterwarf und somit dem Lehrer die Bahn vorzeichnete, in welcher er zu wandeln hat. In allen diesen Schriften finden sich Bemerkungen über Methode, Winke, die es darauf anlegten, mit dem alten Verfahren zu brechen und eine vollständige Umwandlung der Unterrichtsweise hervorzurufen. So etwas vertragen nicht alle Leute; „wir sind gewohnt, daß die Menschen verhöhnen, was sie nicht verstehen," oft bloß, weil es ihnen nicht bequem ist. — Übrigens war Diesterweg nicht der einzige, welcher mit seinen Ausstellungen an die übliche Lehrweise hervortrat. Ein Regierungs-Medizinalrat Dr. Lorinser erhob in einer Schrift „zum Schutze der Gesundheit in Schulen" gleichfalls verschiedene Anklagen, unter denen auch die gegen die herrschende Unterrichtsmethode besondere Aufmerksamkeit erregte. Erschien doch sogleich im nächsten Jahr ein Ministerial-Reskript (vom 24. Okt. 1837), in welchem es unter anderem heißt: „Es erhebt sich gegen einen Teil der Gymnasiallehrer die Anklage, daß, während das Elementarschulwesen in den letzten Jahrzehnten in Hinsicht auf Didaktik und Methodik ungemein verbessert und ein Stand von Lehrern gebildet worden, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und wegen ihres Geschickes große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen, sehr viele und besonders die jüngeren Gymnasiallehrer das Studium

der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachlässigen, die erfreulichen Fortschritte, welche die Elementarschule in dieser Beziehung gemacht hat, entweder gar nicht kennen, oder doch nicht benutzen“... — In weiterem Verfolge dieses Reskripts wird dann der Wunsch ausgesprochen, daß der Gymnasiallehrer „durch sorgfältiges Achten auf sich selbst und auf den größeren oder geringeren Erfolg seines Unterrichts, durch sinniges, liebevolles Eingehen in die Lehrweise Anderer, die für Meister im Unterrichten gelten, durch rastlose Übung und durch eine Strenge, die sich selbst nimmer genügt, seine Methode zu verbessern und dem Inhalte seines Unterrichtes die angemessenste Form zu geben bestrebt sein möge.“

Es war dies eine große Genugthuung für Diesterweg, umsomehr als der Ministerialrat Dr. Johannes Schulze, der Urheber dieses Reskripts, zu verschiedenen Malen den Prüfungen in der Seminarschule als aufmerksamer Zuhörer beigewohnt hatte. War es ihm also zu verdenken, wenn er in späteren Jahren nicht geneigt war, die von ihm verteidigte Methode schmähen zu lassen, und wenn er gelegentlich sagt: „Jedermann weiß, daß man von bekannter, einflußreicher Seite her in den Lehrern die Meinung von der Wichtigkeit der Methode zu schwächen bemüht ist. Der Inhalt soll alles gelten, überall dominieren, der Gedanke an didaktische Kraft beseitigt werden. Nach meiner Meinung heißt das: Die Lehrkraft schwächen, die Bildung der Lehrer verringern. In der Methode erblicke ich die Kraft der Lehrer.“

Diesterweg war für das, was er unter Methode versteht, so vollständig zugeschnitten, daß er — man möchte sagen — in dialogischer Form dachte und schrieb, und selbst da, wo er Vorträge hielt, unwillkürlich in das Fragen hineingeriet, bei Damen bisweilen zu deren nicht geringem Erschrecken. Zum eigentlichen Dozenten war er verdorben, daher legte er auch dem Doktortitel keinen besonderen Wert bei; Magister, das schien ihm eine würdige Bezeichnung für einen tüchtigen Schulmann. Ein Lehrmeister zu sein, das pflegte er als etwas besonders Verdienstliches zu betrachten. Deshalb begünstigte und verteidigte er die katechetische oder sokratische Lehrweise, die er für all und jeden Unterricht als ein notwendiges Erfordernis hielt. Weil sie nämlich die Aufmerksamkeit rege erhält, Selbstdenken und Selbstthätigkeit fördert, die Kenntnisse zum wirklichen Eigentum des Schülers macht, und den Lehrer allein instand setzt, sich von dem, was sein Unterricht gewirkt hat, zu überzeugen:

darum will er ihr das Recht der Herrschaft gewahrt wissen. Mit besonderer Vorliebe zitiert er daher das Wort des berühmten Pädagogen Trotzendorff († 1556): „Wer die Methode des Katechisierens und Examinierens aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt", und — fügt Diesterweg selbst hinzu — „wer sie aus den Lehrerbildungsanstalten entfernt, beraubt dieselben eines der tiefsten Bildungsmittel für Lehrer und Zöglinge." Als Triumph einer anregenden Methode sah er es an, wenn auch die Schüler fragten; es war ihm das ein Zeichen von erwecktem geistigem Leben. Daß solche Erscheinung vielen Leuten unbequem ist; daß sie imstande sind, Schülern, die sich zum Worte melden, mit spöttischem Blicke die Bemerkung hinzuwerfen: „Was wollen Sie mit dem Finger?" — das sind Erfahrungen, die Diesterwegs Schüler im Verkehr mit akademisch gebildeten Kollegen wiederholentlich gemacht haben. Es gehört allerdings neben dem erworbenen Wissenschatze eine gewisse Hingebung an die Schüler dazu, die Befähigung, sich ihrem Lerntriebe anzupassen, überhaupt ein bedeutender Grad von geistiger Energie, um mit innerlich erregten Schülern fertig zu werden. Aber wer ein feuriges Roß nicht reiten kann, der soll es auch nicht besteigen.

9. Unterricht und Erziehung der Mädchen müssen sich etwas anders gestalten als bei den Knaben. In dem Diesterwegschen Seminar war fast immer von Knaben die Rede. Der Grund davon lag jedenfalls in den Lehrgegenständen, deren methodische Behandlung Diesterweg zum Gegenstande seiner besonderen Aufmerksamkeit gemacht hatte; auch hatten die Seminaristen des dritten Kursus fast sämtlich nur Knaben zu unterrichten, was aus nahe liegenden Gründen gewiß zu rechtfertigen ist. Es wäre indessen merkwürdig, wenn die Bildung weiblicher Wesen unserm Direktor nicht gleichfalls am Herzen gelegen hätte; war doch seine Ehe anfangs nur mit Töchtern gesegnet. Erst sieben Jahr nach seiner Verheiratung wurde ihm ein Sohn geboren, so daß ein volles Jahrzehnt verstrich, ehe er Gelegenheit hatte, seine Erziehungsgrundsätze für Knaben an eigenen Kindern zu erproben. So kam es denn, daß wir erst im dritten Kursus, als von dem Bau des menschlichen Körpers die Rede war, bei der Betrachtung des Nervensystems auf die Verschiedenheit zwischen Knaben und Mädchen hingewiesen wurden. Die Thatsache nämlich, daß bei dem männlichen Körper das Cerebralsystem das Übergewicht über das Gangliensystem hat, während bei dem weiblichen Körper das umgekehrte Verhältnis stattfindet, bedingt ja auch einen Unter-

schied zwischen dem männlichen und dem weiblichen Seelenleben. Diesterweg wies deshalb darauf hin, daß bei dem Manne die Spontaneität oder Selbstthätigkeit, bei dem Weibe die Rezeptivität oder Empfänglichkeit die vorherrschende Kraft der Seele sei, daß der Lehrer also nicht darauf ausgehen dürfe, das Mädchen zum Knaben umzustempeln. Ein Vorwalten des Gemüts- und Empfindungslebens vor der scharfen Verstandesthätigkeit erkannte er also an und fand es deshalb z. B. auch völlig gerechtfertigt, daß der Richter bei der Abnahme eines Eides den Mann drei Finger der rechten Hand erheben, das Weib jedoch die Hand aufs Herz legen lasse.

Wenn demzufolge bei dem Mädchen eine Abneigung gegen das Allgemeine und Begriffliche sich bemerkbar mache, während eine vorherrschende Richtung auf das Persönliche und Einzelne unverkennbar sei, so müsse hier beim Unterricht Persönliches und Konkretes in den Vordergrund treten. Wenn er daneben nun auch auf besondere Mädchenfehler hinwies, wie Zerstreutheit, Schwatzhaftigkeit, Eitelkeit, Selbstüberhebung, Empfindlichkeit, launenhaftes Wesen und besonders Unpünktlichkeit: so kann man sich denken, daß uns das Los eines Mädchenlehrers nicht gerade in rosigem Lichte erschien. Gleichwohl wurde der Vorliebe weiblicher Wesen für das Wohlgefällige und Schöne gedacht, und daß das Mädchen mehr als der Knabe das Bedürfnis empfinde, sich von dem Lehrer anerkannt, ja geliebt zu sehen, wurde in behutsamer Weise angedeutet.

Übrigens verlangte Diesterweg auch für die Mädchen strenge Erziehung und bewies dies bei seinen eigenen Töchtern. Frühes Aufstehen, rasches Ankleiden, häufige Bewegung im Freien, weite Spaziergänge, selbst Fußreisen, zu denen er sie nötigte, trugen zur Erhaltung der Gesundheit bei, wobei er es nicht unterließ, auf Sauberkeit und Gefälligkeit der Erscheinung ein wachsames Auge zu haben. Auch in der Unterhaltung mit seinen Kindern spielte das pädagogische Element eine Hauptrolle. Inhaltsloses Geschwätz ließ er in seiner Gegenwart nicht aufkommen; Fragen aber, die ihm zu Belehrungen Anlaß gaben, sah er gern und bemühte sich, dergleichen hervorzurufen. Für die Mädchen der höheren Stände verlangte er deshalb gründliche Ausbildung, damit sie imstande seien, die männliche Thätigkeit richtig zu würdigen. Mit der Erziehung der Mädchen in Pensionaten war er nicht einverstanden; vielmehr zog er den besten Lehrer immer noch der besten Lehrerin vor. Den Grundsatz, daß bei Mädchen alles durch Liebe und Freund-

lichkeit erzielt werden müsse, hielt er für eine Ansicht weichherziger Seelen; im Gegenteil verlangte er, wie bei Knaben, in erster Linie unbedingten Gehorsam, erzielt durch die gediegene Persönlichkeit des Lehrers, dem Dichterworte zustimmend: „Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein." Für Pflicht des Staates hielt er es daher, sich auch der weiblichen Erziehung anzunehmen. Daß es ihm deshalb nicht etwa einfiel, den Frauen auf diesem für sie so wichtigen Gebiete keine Stimme zu gönnen, beweist die Empfehlung der Schriften von Karoline Rudolphi und Rosette Niederer in dem ersten Bande seines Wegweisers und der lesenswerthe Aufsatz „die Lehrerin in der Mädchenschule" in dem siebzehnten Bande der Rheinischen Blätter vom Jahre 1838, S. 56—113. Auch hat er selbst in dem Seminar Vorträge für Lehrerinnen gehalten, freilich nur kurze Zeit.

Jedenfalls dürften noch folgende Erfahrungen zu beobachten sein, auf welche Diesterweg gelegentlich hinwies. Während Knaben gern Soldat spielen, spielen Mädchen gern Schule, wobei sich nicht selten herausstellt, welche von den Mitspielenden zur Lehrerin wie geboren erscheint, indem die übrigen sich ihr willig unterordnen. Ist nun solches Talent bei einem jungen Mädchen vorhanden, so wäre es gewiß unrecht, dasselbe nicht zu benutzen; nur würde von seiten des Staates wie der Gemeindebehörden darauf zu achten sein, daß man ihnen nicht übermäßiges zumute. Durch eine zu große Stundenzahl wird ihre Gesundheit gefährdet; durch zu volle Klassen erleiden sie oft eine bedenkliche Einbuße an ihrer Weiblichkeit, so daß manche, um uns eines Diesterwegschen Ausdrucks zu bedienen, sich zu wahrhaft „weiblichen Haudegen" entwickeln. Die schöne Gabe der Geschicklichkeit, mit Kindern umzugehen, und die nicht hoch genug zu schätzende Tugend der Geduld müssen verloren gehen, wenn Leistungen von ihnen verlangt werden, denen nur eine Manneskraft gewachsen ist. Kein Wunder daher, wenn man nach einer Reihe von Jahren an ihnen wahrnimmt, sie seien „gleich ungeschickt zum Herrschen wie zum Lieben." Ist es nun vielen Schülern Diesterwegs gelungen, auch in Mädchenschulen mit glücklichem Erfolge thätig zu sein, so verdanken sie dies einerseits den freundlichen Ratschlägen einsichtsvoller Vorsteherinnen, die ihrer Unerfahrenheit zu Hilfe gekommen sind, vorzugsweise aber doch Diesterwegs didaktischen Prinzipien, deren Befolgung bei dem Unterricht und der Erziehung des weiblichen Geschlechts jedenfalls noch notwendiger erscheint als bei Knaben.

10. **Worin besteht nun nach Diesterwegs Ansicht das Wesen der Bildung? Entwickelung des jugendlichen Geistes und Bildung** lassen sich nicht mitteilen, sondern sie sind durch eigene Kraft, eigene Thätigkeit zu erwerben. Selbstthätigkeit also ist ihm Produkt und Ziel der Bildung zugleich. Sie ist natürlich abhängig von der Erregung, aber doch des Menschen eigenstes Werk, keinesweges ein dargebotenes Geschenk, sondern rechtmäßig erworbenes und darum unverlierbares Eigentum. Demnach handelt es sich beim Unterrichten nicht in erster Linie darum, die Kinder mit einer bestimmten Summe von Kenntnissen auszustatten; sondern es kommt wesentlich darauf an, ihr Gemüt in eine Stimmung zu versetzen, zufolge welcher sie das Dargebotene mit Begierde ergreifen, sich innerlich aneignen und selbstthätig in sich verarbeiten. Nur bei dieser Art des Verfahrens ist eine freie Bewegung und allgemeine Beteiligung möglich. Die schwächeren Naturen werden nicht zur Passivität verdammt, nicht als überflüssiger Ballast betrachtet, sondern es werden alle herangezogen, alle nach Möglichkeit gefesselt, es wird jedem Kinde sein Recht zu teil. Es ist dies die Pädagogik des protestantischen Deutschlands.

Was Pestalozzi geahnt, gewollt und erstrebt, Diesterweg hat es ans Licht gebracht. Aber er war nicht bloß ein einsichtsvoller Theoretiker auf dem Gebiete der Pädagogik; er war gleichzeitig ein erfahrener und tüchtiger Praktiker. Von der Musterschule zu Frankfurt a. M. ausgegangen, ist er, sich selber Bahn brechend, ein Musterlehrer geworden, ein Vorbild der Lehrer auf allen Gebieten des Schulwesens. Von den Kindergärten an durch die Volks- und Bürgerschulen hinauf zu den Gymnasien, ja bis zu den Hörsälen unserer Universitäten hat er zu dem Geiste eines belebenden, wahrhaft bildenden Unterrichts beigetragen. Und die Ideen, welche sein Innerstes ergriffen, er hat sie nicht nur klar und sicher hingestellt, überzeugend begründet und mannhaft verteidigt; er hat es auch verstanden, sie dem pädagogischen Gewissen seiner Schüler so fest und unaustilgbar einzuprägen, daß sie ihnen vollständig in Fleisch und Blut übergegangen sind. Wer Diesterwegs Schüler richtig würdigen wollte, der mußte ihre Thätigkeit in dem Spiegel seines Geistes beschauen. Wie es großen Künstlern, Malern, Bildhauern und Musikern Bedürfnis ist, Jünger um sich zu sammeln, damit Geist von ihrem Geiste auf sie überströme, so betrachtete er auch Unterricht und Erziehung als eine Kunst, die um der allgemeinen Bildung willen einer weiteren Ausbreitung würdig sei. Ihr fähige und begeisterte Jüng-

linge zuzuführen, die der Absicht, Menschen zu bilden, sich mit warmem Eifer hingeben möchten, daran hat er mit unverwüstlicher Kraft gearbeitet; er ist der deutsche Pestalozzi.

Aber nicht nur ein Bildner der Lehrer, auch ein Freund der Lehrer war Diesterweg, vor allem ein Freund, der sie innerlich zu fördern verstand. Wie er selber ein Feind jedes Stillstandes war, so hielt er den Lehrer nur so lange zur Bildung anderer befähigt, als er selber auf der Bahn des Fortschritts sich bewegte. Die Bildung war ihm nichts Fertiges, sondern etwas Werdendes, das ohne Thätigkeit, ohne Bewegung, ohne Wachstum gar nicht gedacht werden kann. Deshalb verlangte er von jedem strebenden Lehrer unausgesetztes Fortarbeiten. Und zwar nicht bloß Vermehrung der Kenntnisse; auch in methodischer und didaktischer Beziehung sollte er bemüht sein, neue Mittel und Wege aufzusuchen, um der Jugend die Arbeit zu erleichtern, ihre Bildung zu fördern; das Unterrichten selbst sollte ihm eine Schule der Fortbildung sein. Deshalb sah er auch nie scheel, wenn dieser oder jener seiner Schüler über das, was er geschaffen, hinausging. Im Gegenteil, er begrüßte jede litterarische Erscheinung, wenn sie nur einen Schritt vorwärts führte. Und es fehlt nicht an Beweisen, daß er mit solchen Schülern gern in Wechselverkehr blieb, ja daß die Erfolge, welche sie errangen, ihn mit aufrichtiger Freude erfüllten. Somit ist denn Deutschlands Jugend nicht bloß ihren gegenwärtigen und ihren früheren Lehrern, sondern auch unserm Altmeister der Didaktik zu dauerndem Danke verpflichtet.

Einundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Bestrebungen für die Hebung des Seminars.

Sollte das Ideal von einem Seminar, wie es Diesterweg vor der Seele schwebte, zur Verwirklichung gelangen, so gehörte dazu auch die Erfüllung einer Reihe von äußeren Bedingungen, ohne welche ein wahrhaft gedeihliches Wirken nur schwer denkbar ist. Von Mörs her an ein Internat, an ein Zusammenwohnen der Zöglinge

und ihrer Lehrer in einem Gebäude gewöhnt, war er nicht ohne eine gewisse Besorgnis nach Berlin gekommen. Aber was er in der Oranienburger Straße Nr. 29 vorfand, blieb denn doch weit hinter seinen Erwartungen zurück. Ein dreistöckiges Haus von nicht mehr als sechs Fenstern an der Vorderseite, nebst einem Seitengebäude, dessen Längsseite acht Fenster aufzuweisen hatte, bot ihm, eine Treppe hoch gelegen, allerdings eine für seine starke Familie ausreichende Dienstwohnung dar; doch ließ der Hofraum keine freie Bewegung zu, auch wurde ein Garten sogleich schmerzlich vermißt.

An ein Internat war also hier nicht zu denken. Es wurde darauf gerechnet, daß die einheimischen Zöglinge bei ihren Eltern, die auswärtigen, wenn möglich, bei nahen Verwandten, und nur einige wenige in der Anstalt selbst wohnten, so daß etwa drei Viertel der Gesamtheit als Externat und höchstens ein Viertel als Internat zu betrachten, ein einheitliches geschlossenes Leben des Ganzen also unmöglich war. Von den Lehrern konnte niemand in der Anstalt wohnen; die Beaufsichtigung der Seminaristen mußte daher von dem Direktor allein übernommen werden. Und wie wohnten die jungen Leute hier? Vier bis fünf derselben waren auf ein zweifenstriges, nach einem engen Hofe gelegenes Arbeitszimmer angewiesen, das ihnen keine andere Aussicht als die auf eine mit rohem Kalkputz beworfene Giebelwand darbot, an welcher sich zwei krüppelhaft entwickelte Bäumchen mühsam emporDrängten. Von den beiden Schlafsälen aber war nur einer mit drei Fenstern versehen, der andere eine sogenannte Berliner Stube, die bekanntlich immer nur an dem einen äußersten Ende ein Fenster hat. Wenn schon den alten Deutschen jede Mauer als ein Gefängnis erschien, wie mußte Diesterweg zu Mute sein, wenn er die zukünftigen Bildner des heranwachsenden Geschlechts in solcher Weise beherbergt sah, während in seiner nächsten Nähe Schüler der Tierarzeneischule und gemeine Soldaten in palastähnlichen Kasernen untergebracht waren, und ägyptische Tier- und Menschenmumien das beneidenswerte Los hatten, in prachtvollen Marmorsälen zu schlummern. Es ist gewiß sehr bezeichnend, daß die Seminaristen ihre Arbeits- und Schlafzimmer nicht anders als den „Stall“ nannten, für dessen Benutzung, wie Diesterweg ebenso bezeichnend sagt, er „von den armen Teufeln noch Mietszins einzutreiben“ hatte.

Die Anstalt ruhte in materieller Beziehung auf allzudürftiger Grundlage. Mehr als 2000 Thaler hatte der Schulrat Otto Schulz

nicht gefordert; was sonst an Mitteln fehlte, sollte durch die Schulgeldeinnahme aufgebracht werden; auch hatte jeder Seminarist noch 16 Thaler Lehrgeld zu bezahlen, woran freilich niemand eher dachte, als bis es ihm von seiner ersten Remuneration in Abzug gebracht wurde. Das Lokal selbst erschien demnach im Vergleich zu anderen Seminaren als das schlechteste im ganzen preußischen Staat.

An Vorstellungen über die beklagenswerten Zustände hatte es Diesterweg nicht fehlen lassen. Der vorgesetzten Behörde waren sie bekannt. Die Lehrzimmer für die Seminaristen waren verhältnismäßig niedrig, einige auffallend klein; an einen Zeichensaal mit entsprechenden Vor- und Einrichtungen war gar nicht gedacht worden. Ebenso fehlte ein Musiksaal, in welchem ein Üben in Chören hätte stattfinden können. Kam es darauf an, die Seminaristen beim Geigespielen zu überschauen, so mußten die vordersten auf dem Fußboden stehen, die mittleren Reihen auf die Bänke treten, die hintersten auf die Tische steigen, so daß der Dirigent nicht auf sie herab-, sondern zu ihnen emporblickte. War es dem Musikdirektor Grell, dem nachmaligen Direktor der Singakademie, zu verdenken, daß er die Anstalt nach $1^1/_2$ Jahren verließ? Die Räume für die Seminarschule lagen zum Teil an einer geräuschvollen Straße, waren eng und beschränkt, so daß Unterricht und Disziplin in hohem Grade erschwert wurden. Um zu den Schülern zu gelangen, denen beim Schreiben oder Zeichnen etwas zu zeigen war, mußten die Lehrer über Tische und Bänke steigen, während die zuhörenden Seminaristen und Kandidaten der Theologie sich in den Fensternischen herumdrückten. Die Anstalt hieß eine königliche, war aber einer Klippschule ähnlich, während Fremde, die sie besuchten, eine Musterschule erwarteten. Diesterweg wünschte also ein „geräumiges und anständiges Lokal," wie die städtischen Behörden dergleichen für ihre Anstalten längst eingerichtet hatten. Trotz alledem war der Schulrat zur Befürwortung notwendiger Änderungen nicht zu bewegen; erst infolge wiederholter eindringlicher Eingaben gelang es Diesterweg, wie er sagt, 1200 Thaler „loszueisen", um wenigstens einige der notwendigsten Verbesserungen besorgen zu können.

Dazu kam, daß er die Errichtung eines Seminars in einer versuchungsreichen Hauptstadt von Hause aus nicht für recht passend gehalten hatte. Das Wohnen der Zöglinge bei verschiedenen Bürgern mußte Zerstreutheit und Zerfahrenheit zur Folge haben, eine geordnete Beaufsichtigung war schlechterdings nicht durchführbar; strenge Zucht

und Ordnung, wie sie in einer Erziehungs- und Bildungsanstalt dringend erforderlich sind, war ein Ding der Unmöglichkeit. Diesterweg klagt deshalb selbst darüber, daß er in Berlin den Seminaristen ferner stehe als in Mörs. Die weiteren Verhältnisse der Haupt- und Residenzstadt nötigten ihn zu manchen zeitraubenden Geschäften. Nicht nur, daß er durchschnittlich ein halbes Hundert Seminaristen und eine sechsklassige Knabenschule zu leiten hatte; auch Meldungen von Kandidaten der Theologie zur Teilnahme an einem pädagogischen Kursus, Besuche von Lehrerinnen und Fremden, von Angehörigen der Seminaristen und von Eltern der Schulkinder nahmen ihn in Anspruch, so daß seine Amtswohnung zeitweise einem Taubenschlage glich. Daß er unter solchen Umständen innerlich oft verstimmt sein mußte, lag nahe. Er suchte die Empfindung zu unterdrücken, beseitigen konnte er sie nicht. „Das Fundament der Anstalt war einmal verpfuscht.“

Hätte er seine Seminaristen wenigstens in einem Hause beisammen gehabt, so hätte er darauf rechnen können, daß ein gewisser Korpsgeist sich innerhalb ihres Kreises entwickelt, daß einer den andern gestützt und gefördert hätte, daß ein Geist gemeinsamen Strebens über die ganze Schar gekommen wäre. Dies alles konnte er nur durch gelegentliche Andeutungen und eindringliche Aufforderungen als wünschenswert hinzustellen suchen; erreichen konnte er es nicht. Wirklich behaglich fühlte er sich daher nur, wenn er sich in unmittelbarer Thätigkeit unter seinen Schülern befand. Aber auch in ihrer Gemeinschaft war nicht alles, wie er es gewünscht hätte. Am wenigsten sagten ihm diejenigen zu, welche aus Präparandenanstalten kamen. Einseitig zugestutzt, das Gedächtnis mit allerlei Wissensstoff belastet, den man ihnen in mechanischer Weise beigebracht hatte, erschienen sie ihm mehr für vorausbestimmte Zwecke abgerichtet, als zu freier Entwickelung ihrer natürlichen Anlagen vorgebildet. Lieber dagegen waren ihm die Schüler höherer Bürger- und besonders die der Realschulen. Ohne beengende Vorurteile herangewachsen, vielseitiger gebildet, durch Bekanntschaft mit der vaterländischen Litteratur innerlich angeregt, fand er bei ihnen Neigung zu freier Bewegung und zu fortbildendem Umgange vor, so daß er wirklich geistentwickelnd auf sie einwirken konnte. Und hatte er nun daneben eine Seminarschule, in der die Knaben vom neunten Lebensjahre an auch im Französischen und Lateinischen unterrichtet wurden, so daß sie bei ihrer Entlassung sich dem höheren Gewerbstande zuwenden, oder in die Mittelklassen

höherer Lehranstalten aufgenommen werden konnten; hatten die Seminaristen also das Bild einer gehobenen Stadtschule vor Augen: so war der Wunsch, den Seminarkursus auf vier Jahre auszudehnen, um Lehrer für höhere Bürgerschulen bilden zu können, ein durchaus berechtigter.

In seinem Jahresbericht von 1834 deutet er nämlich auf das in den Städten erwachte Streben hin, Schulen für den höheren Bürgerstand zu errichten. Diesem Streben könnte das Seminar entgegen kommen, wenn man es dem ursprünglichen Plane gemäß zu einer Pflanzschule für diesen neuen Zweig des Schulwesens heranzubilden und auszubauen suchte. Bei den Fortschritten, welche von dem Bürgerschulwesen sicher zu erwarten wären, schien ihm eine Verbindung des Seminars mit der Königlichen Realschule erstrebenswert, weil sich das Bedürfnis eines Lehrer-Seminars für diesen Zweig des Schulwesens bald herausstellen dürfte. Die Universität könnte dann die vollständige wissenschaftliche Durchbildung der jungen Leute übernehmen, während das Seminar die methodisch-praktische Ausbildung zu besorgen hätte. Das waren Diesterwegs Wünsche; es war auch ein Gegenstand der Sehnsucht seiner Schüler, besonders derjenigen, die eine Realschule durchgemacht hatten. Konnte es doch nicht fehlen, daß sie sich bei ihrem Eintritt ins Amt mit akademisch gebildeten Kollegen verglichen, und, wenn sie auch den größeren Umfang von Kenntnissen bei den letzteren zugeben mußten, doch in betreff der wirklichen Leistungen — auf die es ja schließlich wesentlich ankommt — einen Unterschied fanden, der entschieden zu ihrem Vorteil ausschlug. Aber die Kluft zwischen Litteraten und Illitteraten war nun einmal befestigt und sollte eher erweitert als überbrückt werden. So sah sich Diesterweg in seinem Streben nach Erreichung höherer Ziele überall gehemmt; und da seine Klagen über die äußeren Mißstände, wenn auch nicht ungehört, so doch unerhört verhallten, so war es wohl nicht zu verwundern, wenn sich der mutigen Kampfeslust als unwillkommener Begleiter der Mißmut hinzugesellte, eine Erfahrung, die nachmals auch den tüchtigsten seiner Schüler nicht erspart werden sollte.

So schwer die Wolken sich nun auch nach allen Seiten hin auftürmten, so innig konnte er sich doch freuen, wenn sie sich einmal zerteilten und ein heiterer Sonnenblick hindurchbrach. Es war dies eine infolge einer Königlichen Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 ergangene Verfügung des Königlichen Schul-Kollegiums der Provinz

Brandenburg, in der es hieß, daß „die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehung aufgenommen werden sollen. Die Gymnastik soll demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, und es sollen zunächst mit den Gymnasien, den höheren Stadtschulen und den Schullehrer-Seminarien Anstalten für gymnastische Übungen verbunden werden.“ Welch ein Kontrast gegen frühere Zeiten! Im Jahre 1579 empfing das Berlinische Gymnasium zum Grauen Kloster eine Schulordnung, in der es heißt: „Die Knaben sollen sich auch sämtlich hüten, daß sie im Sommer ins (sic!) kalte Wasser zu baden, oder im Winter auf dem Eis zu glinzern sich finden lassen, oder sonsten mit Schneebällen werfen.“ Im Jahre 1819 war durch eine Kabinetts-Ordre vom 12. November jeder Turnplatz geschlossen, erst seit 1834 das Turnen bei einzelnen Gymnasien wieder aufgenommen, seit 1837 allen gestattet worden; und erst zehn Jahre nach Diesterwegs Amtsantritt in Berlin eröffnete sich ihm die Aussicht, auch für die körperliche Ausbildung seiner Zöglinge etwas thun zu dürfen.

In einer besonderen kleinen Schrift: „Alaaf Preußen! Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen Schulwesen. Berlin 1842. Th. Enslin“ — hebt er drei Gesichtspunkte hervor, aus welchen ihm die Wiedereinführung der Turnübungen hoch willkommen erscheint, den humanistischen, den patriotischen und den disziplinarischen; auch weist er auf mehrere Schulfeste hin, welche mit diesen Übungen in Verbindung zu bringen wären. Um aber auch das größere Publikum für die Sache zu gewinnen, wandte er sich gleich in dem nächsten Programm (vergl. Rhein. Bl. Bd. 28, S. 13—30) an die Eltern der Kinder, welche die Seminarschule besuchten, erinnerte daran, wie die Schulen in früheren Zeiten die Jugend nicht für das Leben, sondern für eine Idee erzogen und demzufolge den Charakter der Stabilität gehabt hätten. Die Verfügung der Königlichen Behörde aber sei als eine der Zeit gemachte Konzession und somit als ein höchst freudiges Ereignis zu begrüßen. Er sieht sich deshalb veranlaßt, die Eltern von den bereits getroffenen Einrichtungen in Kenntnis zu setzen, legt ihnen den Zweck der Übungen dar, die aus guten Gründen einen Teil des Schulunterrichts bilden sollen, und fordert sie auf, auch in betreff dieses Punktes der Erziehung ihrer Kinder mit den Lehrern Hand in Hand zu gehen. Man sieht, wo es vorwärts ging, da war Diesterweg auf dem Platze.

Wie hätte es auch anders sein können; hatte er doch an den Schicksalen des Turnwesens in den besten Jahren seines Lebens feurigen Anteil genommen. Im Jahre 1811 hatte Ludwig Jahn in der Hasenheide bei Berlin den ersten Turnplatz errichtet, der bereits 1817 von 1400 Studenten, Seminaristen, Gymnasiasten, Professoren und Offizieren besucht wurde und keinen anderen Zweck hatte, als den Ausgleich zwischen Körper- und Geistesbildung zu fördern. Männer, welche sich in den ruhmreichen Kämpfen um die Befreiung des Vaterlandes Auszeichnungen erworben, gehörten dem Verbande an; aber Besorgnis vor demagogischen Umtrieben hatte den Schluß der Turnplätze herbeigeführt und Jahn das Schicksal bereitet, bis zum Jahre 1825 in Haft gehalten zu werden. Erst 1844 wurde die Errichtung von Turnanstalten für gymnastische Übungen bei Gymnasien, höheren Stadtschulen und Schullehrer-Seminaren wieder angeordnet, und bis 1860 hat es gedauert, ehe der Turnunterricht auch für Volksschulen eingeführt wurde. Wie er zur Wehrhaftmachung des Volkes beigetragen, das haben die Jahre 1866 und 1870 bewiesen, und da er im Zusammenhang mit dem System steht, das gegenwärtig auch bei der Ausbildung unserer Soldaten zur Anwendung gebracht wird, ja, da selbst dem weiblichen Geschlechte die Segnungen dieser Einrichtung zugänglich gemacht sind, so werden die guten Erfolge für die Zukunft hoffentlich nicht ausbleiben. Wie ein Seher hat Diesterweg in diese Zukunft hineingeblickt; aber nur wenige Jahre ist es ihm vergönnt gewesen, sie heraufführen zu helfen.

Zweiundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Bestrebungen neben seiner Thätigkeit als Seminardirektor.

In seiner Antrittsrede hatte Diesterweg versprochen, die Blüte der Anstalt zu fördern, damit dieselbe eine Quelle des Segens werde für die geistige und sittliche Entwickelung der Bewohner der königlichen Haupt- und Residenzstadt. Die Erfüllung dieses Wunsches konnte man natürlich nur von der Zukunft erwarten. Um aber

Brandenburg, in der es hieß, daß „die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehung aufgenommen werden sollen. Die Gymnastik soll demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, und es sollen zunächst mit den Gymnasien, den höheren Stadtschulen und den Schullehrer-Seminarien Anstalten für gymnastische Übungen verbunden werden." Welch ein Kontrast gegen frühere Zeiten! Im Jahre 1579 empfing das Berlinische Gymnasium zum Grauen Kloster eine Schulordnung, in der es heißt: „Die Knaben sollen sich auch sämtlich hüten, daß sie im Sommer ins (sic!) kalte Wasser zu baden, oder im Winter auf dem Eis zu glinzern sich finden lassen, oder sonsten mit Schneebällen werfen." Im Jahre 1819 war durch eine Kabinetts-Ordre vom 12. November jeder Turnplatz geschlossen, erst seit 1834 das Turnen bei einzelnen Gymnasien wieder aufgenommen, seit 1837 allen gestattet worden; und erst zehn Jahre nach Diesterwegs Amtsantritt in Berlin eröffnete sich ihm die Aussicht, auch für die körperliche Ausbildung seiner Zöglinge etwas thun zu dürfen.

In einer besonderen kleinen Schrift: „Alaaf Preußen! Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen Schulwesen. Berlin 1842. Th. Enslin" — hebt er drei Gesichtspunkte hervor, aus welchen ihm die Wiedereinführung der Turnübungen hoch willkommen erscheint, den humanistischen, den patriotischen und den disziplinarischen; auch weist er auf mehrere Schulfeste hin, welche mit diesen Übungen in Verbindung zu bringen wären. Um aber auch das größere Publikum für die Sache zu gewinnen, wandte er sich gleich in dem nächsten Programm (vergl. Rhein. Bl. Bd. 28, S. 13—30) an die Eltern der Kinder, welche die Seminarschule besuchten, erinnerte daran, wie die Schulen in früheren Zeiten die Jugend nicht für das Leben, sondern für eine Idee erzogen und demzufolge den Charakter der Stabilität gehabt hätten. Die Verfügung der Königlichen Behörde aber sei als eine der Zeit gemachte Konzession und somit als ein höchst freudiges Ereignis zu begrüßen. Er sieht sich deshalb veranlaßt, die Eltern von den bereits getroffenen Einrichtungen in Kenntnis zu setzen, legt ihnen den Zweck der Übungen dar, die aus guten Gründen einen Teil des Schulunterrichts bilden sollen, und fordert sie auf, auch in betreff dieses Punktes der Erziehung ihrer Kinder mit den Lehrern Hand in Hand zu gehen. Man sieht, wo es vorwärts ging, da war Diesterweg auf dem Platze.

Wie hätte es auch anders sein können; hatte er doch an den Schicksalen des Turnwesens in den besten Jahren seines Lebens feurigen Anteil genommen. Im Jahre 1811 hatte Ludwig Jahn in der Hasenheide bei Berlin den ersten Turnplatz errichtet, der bereits 1817 von 1400 Studenten, Seminaristen, Gymnasiasten, Professoren und Offizieren besucht wurde und keinen anderen Zweck hatte, als den Ausgleich zwischen Körper- und Geistesbildung zu fördern. Männer, welche sich in den ruhmreichen Kämpfen um die Befreiung des Vaterlandes Auszeichnungen erworben, gehörten dem Verbande an; aber Besorgnis vor demagogischen Umtrieben hatte den Schluß der Turnplätze herbeigeführt und Jahn das Schicksal bereitet, bis zum Jahre 1825 in Haft gehalten zu werden. Erst 1844 wurde die Errichtung von Turnanstalten für gymnastische Übungen bei Gymnasien, höheren Stadtschulen und Schullehrer-Seminaren wieder angeordnet, und bis 1860 hat es gedauert, ehe der Turnunterricht auch für Volksschulen eingeführt wurde. Wie er zur Wehrhaftmachung des Volkes beigetragen, das haben die Jahre 1866 und 1870 bewiesen, und da er im Zusammenhang mit dem System steht, das gegenwärtig auch bei der Ausbildung unserer Soldaten zur Anwendung gebracht wird, ja, da selbst dem weiblichen Geschlechte die Segnungen dieser Einrichtung zugänglich gemacht sind, so werden die guten Erfolge für die Zukunft hoffentlich nicht ausbleiben. Wie ein Seher hat Diesterweg in diese Zukunft hineingeblickt; aber nur wenige Jahre ist es ihm vergönnt gewesen, sie heraufführen zu helfen.

Zweiundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Bestrebungen neben seiner Thätigkeit als Seminardirektor.

In seiner Antrittsrede hatte Diesterweg versprochen, die Blüte der Anstalt zu fördern, damit dieselbe eine Quelle des Segens werde für die geistige und sittliche Entwickelung der Bewohner der königlichen Haupt- und Residenzstadt. Die Erfüllung dieses Wunsches konnte man natürlich nur von der Zukunft erwarten. Um aber

auch etwas für die Gegenwart zu thun, war es nötig, den bereits in amtlicher Wirksamkeit befindlichen Lehrern hilfreich die Hand zu bieten. Einiges war in dieser Beziehung schon geschehen, besonders durch die früher erwähnten, von O. Schulz und Bormann gehaltenen Vorträge zur theoretischen und praktischen Fortbildung der Lehrer. Als aber bei den Prüfungen der nicht in einem Seminar gebildeten Lehrer sich ein auffallender Mangel an musikalischer Ausbildung herausstellte, nahm das Königliche Schul-Kollegium Veranlassung, durch Einrichtung eines besonderen Lehrkursus diesem Mangel abzuhelfen. Es sollten die betreffenden Lehrer sich die nötige Befähigung erwerben, ohne welche ihnen ein Zeugnis unbedingter Anstellungsfähigkeit nicht erteilt werden könnte. Auf die Veredelung des Kirchengesanges hinzuwirken, war die Hauptabsicht des gefaßten Planes. Als nun Diesterweg die Aufforderung erhielt, sich zu diesem Zweck mit dem Gesanglehrer des Seminars, dem Musikdirektor Grell, in Beziehung zu setzen, griff er den angeregten Gedanken auf, um auch für andere Unterrichtsgegenstände in ähnlicher Weise thätig zu sein. Die Folge hiervon war die Einrichtung eines wissenschaftlichen Kursus, in welchem Diesterweg Vorträge und Besprechungen über Lautier- und Leselehre, sowie über Formenlehre und Raumlehre, Bormann eben solche über Religionsunterricht übernahm. Zur Teilnahme an diesem Kursus meldeten sich sogleich etwa 50 Lehrer. Auch für Lehrerinnen wurden ähnliche Vorträge und Unterredungen über allgemeine und besondere Methodik, in letzterer Beziehung zunächst über Muttersprache und Zahlenlehre gehalten, die sich bald eines glücklichen Fortganges erfreuten.

Ein anderer Punkt von Wichtigkeit war die pädagogische Ausbildung der Predigtamtskandidaten, zu deren späteren amtlichen Verpflichtungen auch die Beaufsichtigung der Schulen gehörte. Schon Luther schreibt einmal: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit.“ Ein wahres Wort, das selbst nach 300 Jahren seine Geltung nicht verloren hatte. Auch ein Jahrzehnt nach Diesterwegs Amtsantritt sah sich das Königliche Ministerium zu dem Vorwurfe veranlaßt, daß die pädagogische Ausbildung von vielen Kandidaten auffallend vernachlässigt werde. Für diese wurde deshalb ein sechswöchentlicher Kursus angeordnet, der sie nötigte, dem Unterricht in dem Seminar und in der Seminarschule beizuwohnen,

was sie sich nach Erfüllung dieser Verpflichtung von Diesterweg bescheinigen lassen mußten. Wie wenig bei dem bloßen Zuhören herauskommen konnte, war Diesterweg von vornherein klar, und daß ihm das Testieren eines regelmäßigen Besuches, von dessen Erfolgen er sich in keiner ausreichenden Weise überzeugen konnte, als eine lästige Verpflichtung erschien, wird man einem gewissenhaften Pädagogen, wie er es war, schwerlich verdenken. Seine nachmaligen Kämpfe für eine Beaufsichtigung der Schullehrer durch Sach- und Fachkenner haben in den an den zuhörenden Kandidaten gemachten Beobachtungen ihren leicht erklärlichen Ursprung. Den Gegnern Diesterwegs aber möchten wir die in den Rheinischen Blättern vom Jahre 1889 S. 15 angeführten Worte des Pfarrers Bleibtreu aus Duisburg in Erinnerung bringen: „Zur Führung des Aufsichtsrechtes in der Schule gehört eine genügende Befähigung. Wo diese fehlt, haben die Lehrer wohl ein Recht, sich zu beklagen. Ich halte es für ein Unglück, wenn ein Geistlicher meint, als solcher auch schon zum Schulinspektor qualifiziert zu sein. Es mag pädagogisch angelegte Naturen geben, die sich die erforderliche Befähigung leicht aneignen, aber die Regel ist das nicht. Was mich betrifft, so habe ich in dem Seminar zu Mörs durch den sechswöchentlichen Kursus nur das eine, allerdings sehr Wichtige gelernt: daß ich vom Schulfache eigentlich nichts wüßte." Was Diesterweg gewünscht und gewollt, ist durch später verbesserte Einrichtungen, wenngleich nicht erreicht, doch wenigstens angestrebt worden.

Es giebt Menschen, welche das Bedürfnis haben, mit andern zu verkehren, zu ihrem Umgange aber sich am liebsten Leute aussuchen, die geistig tiefer stehen als sie. Es ist Eitelkeit, welche sie dazu treibt. Von dem Bewußtsein ihrer Überlegenheit erfüllt, gewährt es ihnen einen besonderen Reiz, sich geltend zu machen, sich angestaunt, ja bewundert zu sehen; und so suchen sie denn überall die erste Rolle zu spielen. Von Diesterweg kann man das nicht sagen, denn wenn er auch berechtigt war, den Spruch Mtth. 9, 12 „die Starken bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken" auf sich anzuwenden; und wenn er deshalb auch geneigt und stets bereit war, den Schwachen ein Helfer und Berater zu sein, so huldigte er doch dem oft von ihm zitierten Wahlspruch:

„Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an."

Wie ein Lehrer ohne Umgang mit seinen Standesgenossen leben könne, war Diesterweg schier unbegreiflich, und er gehörte nicht zu denen, die sich suchen ließen. Die würdigsten Schulmänner Berlins um sich zu versammeln, sie hören, mit ihnen reden, war ihm nicht nur Lebensbedürfnis, es war ihm Lebensgenuß; er betrachtete sie als seine nächsten und besten Freunde. Vereine solcher Männer erschienen ihm als die eigentliche Lebensluft des rechten Lehrersinnes.

Von dieser Idee innerlich verfolgt, stiftete er am 8. November 1832 die „pädagogische Gesellschaft“, eine Vereinigung hervorragender Schulmänner und anderer dem Erziehungswesen zugethaner Personen. Sich in der Liebe zum Berufe gegenseitig zu fördern und einer hochwichtigen Angelegenheit einen Dienst zu leisten, sollte der Zweck des Vereins sein. Die Hauptanregung ging von Diesterweg aus, denn er verstand es, immer Fragen auf die Tagesordnung zu bringen, die ein allgemeines Interesse hatten, und die Mitglieder nicht bloß zum ruhigen Anhören, sondern auch zum Mitreden veranlaßten. Über das, was hier verhandelt worden, haben die Rheinischen Blätter zu wiederholten Malen Bericht erstattet. Von Bedeutung hervorragender Art ist einer aus dem Jahre 1835, wo Diesterweg bei Gelegenheit der Feier eines Stiftungsfestes die Zeichen der Zeit ins Auge faßt, unter denen er 1. Emanzipation des Denkens, 2. Streben nach einem freieren Wirkungskreise, 3. Teilnahme an dem unglücklichen Lose vieler unserer Mitmenschen, 4. Verbindung und Zusammenscharung Gleichgesinnter zur Erreichung edler Zwecke als besonders wichtige Punkte hervorhebt.

Ein zweiter Verein wurde von ihm am 29. Februar des Jahres 1840 ins Dasein gerufen. Da derselbe anfangs nur aus seinen unmittelbaren Schülern bestand, so suchte er ihm eine mehr praktisch-didaktische Tendenz zu geben. Es sollte nämlich die Thätigkeit in jeder Sitzung eine dreifache sein, und zwar 1. in dem Abhalten einer Lektion, 2. in einem Vortrage über ein selbstgewähltes Thema, 3. in einem Bericht über eine Schrift pädagogischen Inhalts bestehen. Um den Mitgliedern zu zeigen, wie er sich die erste dieser Beschäftigungen vorgestellt, begann er im März mit einer Lektion über die Sternschnuppen, die ganz anregend wirkte, weil er den Gegenstand eben mit ehemaligen Schülern behandelte. Von einem Versuch jedoch, es ihm nachzuthun, hat eine leicht erklärliche Scheu die Mitglieder abgehalten. Das übrige aber ist zur Ausführung gekommen, so daß Diesterweg, wenn er auch nur ab und zu erschien, doch an der Weiterentwickelung und dem Aufblühen des Vereins bis zu dessen 25jährigem

Jubiläum seine aufrichtige Freude gehabt hat. Ein Jahr nach seinem Tode löste die Gesellschaft sich auf. Mit der dankbaren Anhänglichkeit an den Stifter war auch die Lebensfähigkeit des Vereins erloschen.

Außer den beiden eben besprochenen Vereinen bestand seit dem Jahre 1813 eine Gesellschaft, die sich nach der Gründung des vorigen als der „Ältere Lehrerverein" bezeichnete. Auch zu diesem trat Diesterweg in Beziehung und hat es an anregenden und belebenden Einwirkungen nicht fehlen lassen. Dasselbe geschah mit dem i. J. 1841 gegründeten „geselligen Lehrerverein", der sich deshalb veranlaßt sah, Diesterweg i. J. 1862 zu seinem Ehrenmitgliede zu ernennen. Eine i. J. 1842 ausgesprochene Absicht, einen Verein der Lehrer der Provinz Brandenburg ins Leben zu rufen, wurde von dem Königlichen Schul-Kollegium abschlägig beschieden. Über den Grund dieser Ablehnung hat sich nichts verlauten lassen; indessen ist anzunehmen, daß die Besorgnis, es möchte die von Diesterweg ausgehende Anregung sich in eine Erregung der Gemüter umwandeln, den Anlaß dazu gegeben hat. Denn überall, wo Diesterweg hinkam, erwuchs Leben und Streben; die Leute fühlten sich innerlich gehoben, er verstand es, sie mit Selbstvertrauen zu erfüllen. Aber so wichtig das Dichterwort: „Wenn ihr nur euch selbst vertraut, vertrauen euch die andern Seelen" auch für den Lehrer sein mag, von den Herren am grünen Tisch wird es mit Mißtrauen angesehen. Und war Diesterweg nun einmal, wie Harkort ihn nennt, „ein wahrer Lebenswecker", oder wie wir ihn am liebsten bezeichnen möchten, ein Marschall Vorwärts auf dem Gebiete der Pädagogik, so war es allerdings denkbar, daß er den versammelten Lehrern Zielpunkte vorgehalten hätte, die außerhalb des Horizontes lagen, der von ihnen nun einmal nicht überschritten werden sollte.

Diesterwegs Absicht indessen war keine andere, als seine Überzeugung von der Wichtigkeit einer naturgemäßen Unterrichtsweise nach möglichst vielen Richtungen hin zu verbreiten. Zudem liebte er die Debatte und sah es gern, wenn „die Geister auf einander platzten." Im Kampfe um die Wahrheit entwickelte sich ihm die Wahrheit, die er erworben, erobert sehen, aber nicht als ein Geschenk aus höheren Regionen betrachtet wissen wollte. War ihm die Hoffnung, einen Brandenburgischen Lehrerverein entstehen zu sehen, vereitelt worden, so entwarf sein nie ruhender Geist jetzt einen anderen Plan. Es war der Versuch, die vier in Berlin bestehenden Lehrervereine zu einer gemeinsamen Kundgebung zu veranlassen. Die

Pfingstwoche des Jahres 1844 war dazu ausersehen, die Gesamtheit der vorwärts strebenden Berliner Lehrer an einer bestimmten Stelle (man hatte Tivoli auf dem Kreuzberge gewählt) zu konzentrieren. Jeder Verein sollte zwei Vortragende stellen, von denen ein Mitglied einen Hauptvortrag, das andere einen Nebenvortrag zu halten hätte. „Es war viel", sagt Diesterweg selbst, „aber wenn man jährlich nur einmal zusammenkommt, hat man einander viel zu sagen". Der Plan wurde ausgeführt; es war ein anregender Versuch, der sich freilich nicht wiederholt hat, immerhin aber ein Beweis von der Gewalt bleibt, welche Diesterweg über die Gemüter auszuüben verstand.

Allen diesen Vereinen legte Diesterweg die Worte Goethes ans Herz: „Tages Arbeit, abends Gäste; saure Wochen, frohe Feste." Es wurde daher jede regelmäßige Sitzung mit einem zwar einfachen, aber gemeinsamen Mahle beschlossen; und wie die alten Deutschen Freunde des Gesanges waren und bei ihren Festen den Ruhm hervorragender Männer zu verkünden pflegten, so hielt auch er darauf, daß bei Tische bekannte Volksweisen angestimmt wurden. Um aber auch andere Leute für die Zwecke der Schule zu gewinnen, richtete er für jeden Verein zwei Feste ein, das eine in einem Wintermonat, nämlich das Stiftungsfest, das andere ein Sommerfest, das im Freien gefeiert werden sollte. Beide boten den Mitgliedern Gelegenheit, ihre Angehörigen und Freunde mitzubringen. Gleich den Symposien der Alten sollte hier nicht nur gegessen und getrunken, sondern auch manches verständige Wort geredet werden, um auf die Bedeutung der Lehrerbestrebungen für deutsche National-Erziehung aufmerksam zu machen. Und nun mußte man Diesterwegs Freude beobachten, wenn er die Lehrer in Frische und Heiterkeit um sich versammelt sah; war es doch, als ob in seiner Persönlichkeit sich der ganze Geist solcher Gesellschaften konzentrierte. Wie manchem Zaghaften, von dem man glaubte, daß er kaum Fünfe zählen könne, ist bei solchen Gelegenheiten das Herz aufgegangen und der Mut zum Reden gewachsen.

Als einer der leuchtendsten Sterne aus jener Zeit strahlt die Feier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzis herüber. Das „Quadrupelfest", wie die Berliner Lehrer die Versammlung auf Tivoli scherzweise zu nennen pflegten, hatte einen so wohlthuenden und erfrischenden Eindruck hinterlassen, daß Diesterweg, welcher unter denen, die das Rad der Kulturgeschichte in Bewegung setzen, stets in

den vordersten Reihen zu treffen war, auch hier ohne Zögern voranging. Als er die Einladung zu einer würdigen Feier des 12. Januar 1845 an die vier Lehrervereine hatte ergehen lassen, und die Vorbereitungen dazu schon so weit im Gange waren, daß sie sich nicht mehr rückgängig machen ließen, stellte es sich heraus, daß nicht 1745, sondern 1746 das Jahr sei, in welchem Pestalozzi das Licht der Welt erblickt hätte. Jetzt machte Diesterweg den Vorschlag, Berlin möge mit seinem Feste als einer Vorfeier vorangehen, damit ein Jahr später ganz Deutschland folge. Außerdem aber trat er mit einer Broschüre hervor: „Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für die Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säkularfeste seiner Geburt", eine Schrift, deren Ertrag zur Begründung einer nach Pestalozzis Grundsätzen zu errichtenden landwirtschaftlichen Armenerziehungsanstalt bestimmt war und die in zwei Jahren drei Auflagen erlebte.

Nicht so glücklich war er mit einer Eingabe an Friedrich Wilhelm IV., welchen er um Unterstützung des beabsichtigten Unternehmens gebeten hatte. Die auf sein Gesuch eingegangene Kabinettsordre ist wohl nicht als ein unmittelbarer Ausfluß aus des Königs Feder, doch aber als Beweis der damals in Regierungskreisen herrschenden Strömung zu betrachten und zweifellos mit seiner unbedingten Zustimmung erlassen. Wie sie auf Diesterweg gewirkt haben muß, läßt sich aus Inhalt und Form derselben schließen. Sie lautet:

„Wohlbekannt mit den auf die geistige und sittliche Veredelung des Volkes gerichteten Bestrebungen Pestalozzis, konnte ich Ihrer Absicht, zu seinem Gedächtnis eine Waisenerziehungsanstalt zu errichten, nur meinen Beifall schenken; durfte jedoch dabei voraussetzen, daß diese Stiftung auch im Sinne und Geiste Pestalozzis unternommen und gegründet werden würde. Der Geist aber, in dem Pestalozzi lebte und wirkte, war der des sittlichen Ernstes, der Demut und der selbstverleugnenden Liebe, dieser christlichen Tugenden, die er, von einem Höheren getrieben, sein ganzes Leben hindurch übte, wenngleich ihm die bestimmte Erkenntnis der Quelle, aus welcher er die Kraft dazu schöpfte, erst in späteren Jahren aufging. Denn aus seinem eigenen Munde vernahm ich von ihm das Bekenntnis, daß er im Christentum allein die Beruhigung für seine letzten Lebenstage gefunden habe, die er früher auf falschem Wege vergeblich gesucht. Daher wird nur ein von einem solchen Geiste getragenes und be-

lebtes Unternehmen zur Hebung der leiblichen und geistigen Not des Volkes dem Gedächtnis des edlen Mannes würdig und ein entsprechender Ausdruck der ihm schuldigen Dankbarkeit seines Vaterlandes sein. Nun aber haben leider die Ansichten und Bestrebungen, welche bei Gelegenheit der von Ihnen veranstalteten Feier des Andenkens Pestalozzis in Mitte der Teilnehmer sich kund gegeben und sogar auf eine anstößige Weise laut geworden sind, einen ganz andern, dem Gefeierten durchaus fremden Geist offenbart, in welchem ich keine Bürgschaft dafür finden kann, daß Ihr Vorhaben zum wahren Heile des Volkes gereichen werde. Unter diesen Umständen muß ich der von Ihnen beabsichtigten Stiftung die Unterstützung, um welche Sie in der Eingabe vom 8. Januar d. J. gebeten haben, für jetzt versagen, werde aber derselben meine volle Theilnahme zuwenden und bethätigen, sobald ich die Überzeugung erhalte, daß dabei von der Verfolgung einseitiger, der Sache fremder Zwecke abgestanden, und zwar zur alleinigen Aufgabe gemacht wird, in wahrer christlicher Liebe und Selbstverleugnung die Idee der Waisenerziehung verwirklichen zu helfen."

Durch wessen Hände das Schriftstück gegangen, ehe es diese Art des Ausdrucks erlangt und die Unterschrift des Königs erhalten hat, darüber ist Diesterweg schwerlich je eine Mitteilung geworden: in Zweifel über den ersten Entwurf desselben konnte er jedoch nicht bleiben, als er in dem Schulblatt der Provinz Brandenburg las: „Sie wollen ihn feiern, aber sie kennen ihn nicht" — „Ein unwahres Wort", sagt Diesterweg, und „noch dazu zu Lehrern gesprochen, freilich zu den jüngeren, die ihn in der That nicht genügend, nicht vollständig kannten."

Nun für das letztere sorgte die Feier, eine Festversammlung, die in Berlin von 400 Personen, Lehrern aller Kategorieen und Personen der verschiedensten Stände besucht war und bei der eine allgemeine, des Gegenstandes durchaus würdige Begeisterung in keiner Weise vermißt wurde. Die beiden Vorträge, von Professor Kalisch und Diesterweg übernommen, stehen in den Rheinischen Blättern Bd. 31, S. 133—223; sie bilden ihrem Inhalte wie ihrer Darstellung nach Kontraste, aber sie ergänzen sich. Der von Kalisch, welchem es gelang, in den durch den Umfang einer Festfeier eng begrenzten Rahmen eine Welt von Erscheinungen zusammenzudrängen, durfte als klassisch bezeichnet werden; und aufrichtig gesagt, war nichts mehr geeignet, Pestalozzi zu begreifen, ihn vollständig zu würdigen, selbst

da, wo der Verfasser in der Schilderung seiner Eigentümlichkeiten in ergötzlicher Weise zu verstehen gab, daß der Gefeierte weder Lehrer noch Erzieher gewesen sei. Diesterwegs Vortrag dagegen, voll feuriger Begeisterung, oft übersprudelnd und stellenweise wahrhaft zündend, schilderte den edlen Schweizer als denjenigen, welcher berufen war, der deutschen Pädagogik die richtige Bahn vorzuzeichnen. Das Beste jedoch, was kein gedruckter Buchstabe anzudeuten vermag, das war er selbst. Man kann den Vortrag lesen und sich daran erquicken; wem es aber vergönnt war, den Vortragenden zu sehen und zu hören, der fühlte sich hingerissen. Es war eine Stunde, in der man die ganze Welt hätte umarmen mögen. Auch nachmals kam Diesterweg immer wieder auf Pestalozzi zurück und pries allerdings seine Menschenliebe, seine Aufopferungsfähigkeit, seine Hingebung an einen heiligen Gegenstand, aber auch seine Idee der wahren Menschenbildung mit Rücksicht auf die Zwecke der praktischen Erziehung. Die erstgenannten Eigenschaften kamen der Zeit zu gute, in welcher Pestalozzi lebte; die letztere war dazu bestimmt, eine Aussaat für die Zukunft zu werden.

Dreiundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs schriftstellerische Thätigkeit.

Obwohl Diesterweg mit Leib und Seele Lehrer war, und sich auch im Umgang mit anderen überall als solcher erwies, so konnte doch diese Art des Wirkens allein sein Herz nicht ausfüllen. Nach der Arbeit bedurfte er der Erholung, der Erfrischung, und diese suchte und fand er am Schreibtisch. Es ist das leicht erklärlich. Was einen strebenden Menschen einmal innerlich bewegt, das läßt ihm keine Ruhe. Nicht in der Zerstreuung, sondern in der Sammlung des Gemüts sucht er seine Befriedigung. Was Diesterweg in den beschränkten Räumen der Lehrzimmer seines Seminars, wie bei dem Unterricht der Knaben gelang, das konnte er nicht so still auf sich beruhen lassen, es war ihm unmöglich, sein Licht unter den Scheffel zu stellen. Deshalb griff er zur Feder. Seine schriftstellerische Beschäftigung aber war ihm nicht nur Bedürfnis, sie war ihm auch Mittel zur Selbstaufklärung. Dem flüchtigen Worte läßt man

leicht hier und da den Zügel schießen; was man dem Papiere anvertraut, das sieht man sich genauer an, ehe man es in die Welt schickt. So trägt die Schriftstellerei wesentlich zur Selbsterziehung bei, und Diesterweg leugnete nicht, daß er derselben bedurfte. Freuen wir uns also dessen, was er uns hinterlassen hat.

Wie die Hand des bildenden Künstlers die Züge seines Antlitzes in jener stillen und dauernden Schöpfung der Vergänglichkeit entrissen hat, die nun einmal der Plastik schönster Vorzug bleibt: so hat die Presse, diese geflügelte Botin der menschlichen Rede, uns den Geist des Mannes verewigt, welcher die Feder ebenso geschickt zu führen verstand, wie er des lebendigen Wortes Meister war. Es ist das nicht jedermanns Sache. Mancher ist gewandt im Reden, mag sich aber nicht gedruckt sehen, weil er sich selbst nicht mitgeben kann; nnd mancher andere ist am Schreibtisch ein wahrer Held, dem das Wort auf der Lippe erstirbt, wenn er zu einer Versammlung reden soll. Nicht so bei Diesterweg. „Ihn reden hören und seine Schriften lesen ist eins. Bei jedem Worte steht der ganze Mann vor unserer Seele.“ Das sagen alle, die ihn persönlich gekannt haben. Und woher diese Erscheinung? Weil er sich alles vom Herzen herunterschrieb und zwar so, als ob eine lauschende Zuhörerschaft um ihn versammelt wäre. Darum auch das Derbe und Kräftige in seiner Sprache, das sorglose Verzichten auf alles Glätten und Polieren, dieses echt Naturwüchsige in seiner gesamten Darstellungsweise, das Jahrzehnte lang auf die Lehrer eine so mächtige Einwirkung geübt.

Was er an Schriften in Mörs verfaßte, stand zunächst im Dienste seiner praktischen Thätigkeit; es sind die methodischen Lehr- und Handbücher über Formen- und Raumlehre, über Arithmetik, sein Lese- und Sprachbuch, sein praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache und mehreres andere. Vor allem aber sind es die in Verbindung mit Heuser herausgegebenen drei Übungsbücher für den Unterricht im Rechnen, welche bahnbrechend gewirkt haben. Wie mit einem Zauberschlage machten sie dem früheren Mechanismus ein Ende, denn schon durch die bloße Einkleidung der Aufgaben zwangen sie zum Denken, wie sie denn auch durch ihre Mannigfaltigkeit des Inhalts zu dem Leben in unmittelbare Beziehung traten. Wenn irgendwo, so hat Diesterweg hier wirklich reformierend gewirkt.

Waren die bis zum Jahre 1832 erschienenen Lehr- und Handbücher anfangs nur in der Rheingegend bekannt, so fanden sie mit

Diesterwegs Übersiedelung nach Berlin auch in den östlichen Provinzen Anerkennung und Beifall. Vieles davon ist natürlich nach und nach überholt und von dem Strome der Zeit verschlungen worden. Doch fordert es die Gerechtigkeit, darauf hinzuweisen, daß seine überall eingestreuten methodischen Winke von vielen seiner Nachfolger benutzt worden sind und mitunter recht wesentlichen Einfluß auf die Bearbeitung wissenschaftlicher Lehrbücher geübt haben. Das bedeutendste unter seinen in Berlin entstandenen Werken ist das auf Veranlassung des Königlichen Schul-Kollegiums der Provinz Brandenburg verfaßte Handbuch, welchem er später den Titel „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" gab. Der Aufforderung, „eine Anleitung zu einer bildenden Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände" zu liefern glaubte er für seine Person allein nicht genügen zu können; der Idee aber stimmte er bei und sah sich deshalb nach Mitarbeitern um. In Gemeinschaft mit fünf andern Schulmännern brachte er die Arbeit zustande, die i. J. 1835 erschien. Daß ihr gleich anfangs nicht nur günstige, sondern auch ungünstige — oder sagen wir lieber mißgünstige — Beurteilungen folgen würden, stand zu erwarten. In einzelnen scharf und ohne Rückhalt hingestellten Sätzen witterten manche Kritiker einen Angriff auf die Lehren des Christentums, ja auf die Religion überhaupt, während die Tendenz solcher Aussprüche doch nur gegen den starren Dogmatismus gerichtet war. Übrigens sprach der Erfolg zu Gunsten des Verfassers, denn in einem Zeitraum von 15 Jahren hatte er vier Auflagen zu besorgen. Daß er noch weitere 15 Jahre leben sollte, ohne die Freude zu haben, sein Werk neu erstehen zu sehen, war ihm allerdings schmerzlich, hatte aber nur in den Zeitverhältnissen seinen Grund. Denn so wie die Ministerialbestimmungen vom 15. Oktober 1872 der Volksschule wieder eine freiere Bewegung gestatteten, sorgte eine Anzahl seiner Schüler dafür, daß die Früchte der Bemühungen ihres Meisters nicht mit ihm zu Grabe gingen. Eine von ihnen veranstaltete fünfte Auflage, deren erster Band schon i. J. 1873 erschien, sagte der deutschen Lehrerwelt: Seit sieben Jahren ruht er selbst von seiner Arbeit aus, seine Werke aber folgen ihm nach. Fügen wir nur noch hinzu, daß der Buchhändler, durch die starke Nachfrage dazu bewogen, den Satz nicht ablegen, sondern stereotypieren ließ, so ist dies wohl Beweises genug, daß das Vertrauen zu dem Werke nicht erloschen war.

Eine zweite, auch erst in Berlin verfaßte und im Jahre 1840 herausgegebebene und wiederholentlich neu aufgelegte Arbeit ist sein

Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, einer Schrift, die er selbst als sein Lieblingskind bezeichnete und die ihm wirklich vom ersten Teil an in zweimaliger Behandlung erschien. Daß er seine Unterrichtsgrundsätze auf diesen so schwierigen Gegenstand angewendet, so daß der Schüler mit zwingender Notwendigkeit die drei Stufen des Beobachtens, des Vorstellens und des Selbstdenkens durchzumachen hat, ehe er zur Einsicht über den wunderbaren Bau des Weltalls gelangt, das ist und bleibt eine pädagogisch-didaktische Meisterleistung, die einen unvergänglichen Wert hat. Wie wohl allgemein bekannt, ist für eine notwendig gewordene 11te Auflage eine neue Bearbeitung erschienen, zu welcher sich ein Fachmann und ein praktischer Schulmann entschlossen haben. Dr. Wilh. Meyer, Direktor der Gesellschaft Urania, als astronomischer Schriftsteller durch seine leicht faßlichen, klar und fesselnd geschriebenen Darstellungen bekannt, hat die sachliche Seite, Professor Dr. Schwalbe, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und bewährter Lehrer der Naturwissenschaften, die unterrichtliche Seite zu vertreten übernommen. Die Lehrerwelt wird also i. J. 1890 zu Diesterwegs hundertjährigem Geburtstage sich einer Jubelausgabe dieser ehemals epochemachenden Arbeit zu erfreuen haben. Die Verlagshandlung hat sich nicht gescheut, die durch die Zeit bedingten Opfer zu bringen; sicherlich, werden sie keine vergeblichen sein.

Eine andere Reihe von Schriften Diesterwegs sind diejenigen, welche Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik behandeln. Eine der ersten war die Frucht einer Reise, welche er auf Veranlassung der Regierung nach den dänischen Staaten unternahm, um das Wesen der dort bestehenden wechselseitigen Schuleinrichtung kennen zu lernen. Daß ein Staat wie der preußische von solcher Einrichtung keinen Gebrauch würde machen können, war Diesterweg von vornherein klar. Übrigens fand er, was er erwartet hatte, einen Mechanismus, der für das Beibringen gewisser Fertigkeiten allenfalls genügen, einem sinnigen, denkenden und forschenden Volke wie das deutsche aber keinenfalls zusagen konnte. Daß er ein solches Fabriksystem in gebührender Weise geißelte rief ihm verschiedene Gegner wach, die er indes als Vertreter des germanischen Prinzips gründlich abzufertigen verstand.

Zuvor waren schon unter dem Titel „die Lebensfrage der Civilisation“ zwei Broschüren erschienen, durch welche er die Herzen strebsamer Jünglinge aus dem Mittelstande für die Idee der sittlichen Hebung der niederen Volksklassen gewinnen wollte. Zu weiteren

litterarischen Kämpfen gaben diese keine Veranlassung, mit einer dritten unter demselben Titel erschienenen Schrift aber „über das Verderben auf den deutschen Universitäten" hatte er, wie er selbst sagt, in ein Wespennest gestochen. Nun steht es freilich fest: Es sind die schlechtesten Früchte nicht, woran die Wespen nagen; daß ein Bildner von Elementar- und Volksschullehrern aber es wagte, so vornehme Institute wie die Universitäten anzugreifen, daß er sich erlaubte, die Vortrefflichkeit der an ihnen herrschenden Lehrweise in Zweifel zu ziehen: das konnte ihm der Zunftstolz der Gelehrten nicht verzeihen. Eine Menge von Streitschriften, in denen Leo, Thiersch, Emmerich, Pieper, Richter und Dobschall als seine Hauptgegner auftraten, riefen einen unerquicklichen Kampf hervor. Teils in roher, teils in recht unverständiger Weise fiel man über ihn her, besonders von seiten solcher, die von dem bildenden Einfluß der Naturwissenschaften keine Ahnung hatten. Daß es Diesterweg nicht sowohl auf Erwerbung gelehrter Kenntnisse, als vielmehr auf Übung der Geisteskräfte an dem zu behandelnden Stoffe ankam; daß er bessere Vorbildung auch der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten forderte; daß er völlige Trennung der Real- und Bürgerschulen von den humanistischen Gymnasien verlangte; daß er mit einem Wort für echt nationale Bildung unserer Jugend in die Schranken trat — das konnte oder wollte man weder begreifen noch gutheißen. Haben indessen die geistigen Führer unseres Volkes es zu allen Zeiten verstanden, das Schwert des Geistes zu schwingen; und hat der schlichte Menschenverstand oft viel besser begriffen als alle Gelehrsamkeit, was unserer Jugend not thut, so darf man sich nicht wundern, wenn Diesterweg sich für berechtigt, ja verpflichtet hielt, mit der vollen Energie seines Willens und dem ganzen Feuer seiner Beredsamkeit für Charakterbildung, also für Ausbildung des sittlichen Bewußtseins, für unbedingte Wahrheitsliebe und vor allem für Entwickelung männlicher Kraft seine Stimme zu erheben.

Daß bei der offenen Äußerung solcher Ansichten das Schreckgespenst der Demagogie wieder auftauchte; daß besonders Diesterwegs Vorgesetzte diese Art der Schriftstellerei für einen Beamten als unpassend erklärten und dahin zielende Weisungen an ihn ergehen ließen, ist begreiflich. Besonders waren es die „Rheinischen Blätter", in denen er unausgesetzt alles, was ihm zum Heil der Schule und der Lehrer notwendig erschien, zur Besprechung brachte. Immer verfolgte er die herrschende Zeitströmung, so daß ihm irgendwie

Hervorragendes niemals entging. So trat er seinerzeit gegen die einseitige Richtung mancher Kinderbewahranstalten auf, dagegen für die Kindergärten ein, weil in diesen die Kinder in Gemeinschaft für die Gemeinschaft erzogen würden. Auch hier war es ein Kampf, aus welchem die nach Fröbelschen Ideen eingerichteten Kindergärten, wenngleich nicht ohne einige Wandlungen, aber doch siegreich hervorgingen. Von der Lauterkeit seines Strebens überzeugt, zog er alles vor sein Forum, was zum Schulwesen irgendwie in Beziehung stand: deckte er Mängel und Schwächen auf; kämpfte für Fortbildungsschulen, damit das erworbene Wissen nicht sobald wieder zu Grunde ginge; verlangte, daß der junge Mensch in den gefährlichsten Jahren seines Lebens über die Pflichten gegen den Staat belehrt und zum Mündigkeitsalter herangebildet werde; trat für die Lehrer in die Schranken, die er von beengenden Fesseln befreit wissen und denen er eine bessere Stellung erkämpfen wollte; nach allen Richtungen hin polemisierend und reformierend. Nicht nur Herausgeber, sondern auch Hauptmitarbeiter der Rheinischen Blätter, hat er in den 40 Jahren seiner Redaktionsthätigkeit wenigstens 400 größere und kleinere Aufsätze geliefert, die teils allgemein pädagogischen, teils praktisch-didaktischen oder auch biographischen Inhalts waren, wenn Namen wie Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte, Wilberg ihm dazu Anlaß gaben. Aus seinem letzten Lebensjahre sind allein noch 9 Aufsätze anzuführen.

Wo er nur konnte, erhob er immer von neuem seine zweischneidige Waffe gegen die Finsterlinge, die im Bunde mit den einseitig Bevorrechteten auf die Schädigung der deutschen Volksschule hinarbeiteten, den Unterricht auf ein Minimum zu beschränken und demselben eine Gestalt zu geben suchten, durch welche er der Entfesselung der Denkkraft geradezu entgegenarbeitete. Für die Besorgnis, daß die freie Entwickelung der Intelligenz Neigung zum Ungehorsam, Auflehnung gegen Gesetz und Recht, religiösen Indifferentismus, oder gar politischen Fanatismus erzeugen könne, hatte Diesterweg kein Verständnis. Zugleich aber sah er sich veranlaßt, gegen die Ansicht zu Felde zu ziehen, als ob das Eindringen in die lateinische und griechische Grammatik wirklich zu genauerer Vertiefung in den Geist der alten Klassiker beitrage, als ob die auf den Grundlagen des klassischen Altertums ruhende Bildung, das Versenktsein in die Anschauungen einer Jahrtausende hinter uns liegenden Zeit allein die Benennung „Humanismus" verdiene, allein imstande sei, den

Menschen zum Menschen zu machen. Er wollte dem Hellenismus den Germanismus gegenübergestellt wissen und verlangte für unsere deutsche Jugend nicht vorwiegend griechische und römische, sondern in erster Linie deutsche Bildung, die aus der frischen, lebendigen Gegenwart heraus für die Gegenwart und somit auch für die Zukunft arbeitete und Früchte trüge.

Bei seinem offenen und unbefangenen Blick für die Erscheinungen unserer gesellschaftlichen Zustände konnte es ihm ferner nicht entgehen, daß unsere Lebensverhältnisse im Vergleich mit den früheren in einem entschiedenen Umwandelungsprozesse begriffen seien. Waren ehemals die alten Sprachen, so etwa entwickelt er seine Ansicht, das allgemeine Bildungsmittel, durch welches man sich über die unteren Schichten der Gesellschaft erhob, so haben in unserm Jahrhundert eine Menge von andern Zweigen des Wissens ihren bildenden und veredelnden Einfluß auf die großen Massen der Bevölkerung geübt; die Kluft zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten ist längst im Begriff sich zu füllen. Die Männer, deren Bildung ausschließlich auf antiker Grundlage ruht, werden jetzt nicht mehr als die alleinigen Träger der Intelligenz, nicht mehr als die einzigen angesehen, die sich einer innern Durchbildung zu rühmen haben; der Sinn für die ausschließliche Bewunderung dessen, was sich nun einmal überlebt hat, ist im Erlöschen begriffen. Ebensowenig konnte es Diesterweg entgehen, daß das Emporkommen des deutschen Bürgerstandes als einer gleichfalls intelligenten und gebildeten Gesellschaftsklasse von vielen Seiten her mit Mißmut und Unwillen betrachtet wird. Da diese Bildung keineswegs auf antiker Grundlage ruht, so müssen doch wohl in den neben den alten Sprachen gelehrten Unterrichtsgegenständen hinlänglich viel bildende Elemente vorhanden sein, denen wir die gesteigerte Strebkraft des Volkes verdanken. Dieser Zug der Nation war ihm natürlich ein Fingerzeig für sein Streben; deshalb arbeitete er darauf hin, daß auch die nicht akademisch gebildeten Lehrer es verstehen sollten, den Dingen, die sie lehrten, eine ideale Ausbeute abzugewinnen, damit dem Verlangen des Volkes nach allgemeiner Bildung wirklich entsprochen würde.

Und fassen wir nun die Gegenwart schärfer ins Auge, so läßt sich nicht leugnen, daß Diesterwegs Vorschläge doch nicht ganz ungehört verhallt sind. Der zwischen Realschulen und Gymnasien ausgebrochene Kampf ist Beweises genug, daß das alte Vorurteil von der alleinigen Bildungskraft der klassischen Sprachen, wogegen

sich übrigens schon Herder, Wilhelm v. Humboldt, Grimm, Schleiermacher und selbst ein Boekh erhoben haben, auf allgemeine Anerkennung nicht mehr rechnen darf. Vieles hat angefangen, sich mehr zeitgemäß zu gestalten, Zugeständnisse mancher Art sind bereits gemacht worden, ein Zeichen, daß man der mit der Morgenröte unseres Jahrhunderts erwachten naturwissenschaftlichen Gedankenarbeit seine Anerkennung doch nicht versagen kann. Auch andere Männer bis in unsere jüngsten Tage hinein haben auf die Notwendigkeit so mancher Reformen hingewiesen. Ansichten, wegen deren Äußerung Diesterweg so vielfach angefochten worden, finden jetzt immer weitere Verbreitung*), so daß er nicht ohne Berechtigung hätte sagen dürfen: „Dies Jahrhundert ist meinem Ideal nicht reif; ich bin ein Bürger derer, welche kommen werden.“ Daß also besondere Lehrstühle für allgemeine wie für spezielle Pädagogik ein dringendes Erfordernis für unsere höchsten Unterrichtsanstalten sind, damit dieselben zu wirklichen Erziehungs- und Bildungsanstalten für alle Stufen und Zweige des Lehrerberufes werden, das dürfte wohl nicht mehr zu bezweifeln sein.

Vierundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Stellung zum Christentum und zur Kirchenlehre.

Diesterweg ist als Pädagog eine zu hervorragende Persönlichkeit, als daß man an der Stellung, die er zu dem christlichen Glauben einnahm, gleichgültig vorübergehen könnte. Wenn es wahr ist, daß wir jeden Menschen mehr oder weniger als ein Produkt seiner Zeit zu betrachten haben, so dürfen wir ihn auch nur im Zusammenhange mit dieser Zeitrichtung und den mancherlei Wandlungen ihrer Entwickelung beurteilen. Diesterwegs Jugendbildung fällt in das

*) Wir erinnern nur an die am 6. März 1889 von dem Geheimrat Dr. Virchow in unserm Abgeordnetenhause gehaltene, im 6. Heft des Centralorgans für die Interessen des Realschulwesens zum Abdruck gebrachte Rede; und ebenso an den trefflichen Aufsatz „Rundschau“ in dem dritten Hefte der Rheinischen Blätter vom Jahre 1889, S. 262.

Ende des 18ten und den Anfang des 19ten Jahrhunderts. Es war die Zeit des Rationalismus, dessen nüchterne und rein verstandesmäßige Lebensauffassung zu den weit verbreiteten Erscheinungen gehörte. So kam es, daß die Mystik des Wunderglaubens, wie sie nicht nur dem Wöllnerschen Religionsedikte zufolge auf vielen Kanzeln zu herrschen begann, sondern wie auch die romantische Dichterschule sie zu pflegen bemüht war, an seinem Geiste spurlos vorüberging.

Eine vollständige Abwendung von allem, was Religion heißt, lag freilich nicht in dem Wesen des Rationalismus. Gott, Tugend und Unsterblichkeit (vergl. Schillers dieser Zeit entstammende Gedicht: „die Worte des Glaubens") wurden als Grundpfeiler der Religion angesehen, auch das Evangelium als die einzig zuverlässige Richtschnur des christlichen Glaubens betrachtet. Was sich in den biblischen Büchern jedoch mit dem natürlichen Menschenverstande nicht vereinigen ließ, das wurde auf Rechnung der Orts- und Zeitverhältnisse gesetzt. In der Theologie sprach man daher von einer Akkommodation Christi und der Apostel, die sich den irrigen Anschauungen und Vorurteilen ihrer Zeit anbequemt hätten; und hierin ist der Grund zu suchen, daß man sich gegen die Glaubenslehrsätze von der Erbsünde, der Dreieinigkeit, der Gottmenschheit Jesu und der durch seinen Opfertod bewirkten Versöhnung ablehnend verhielt. Auf die geschichtliche Entwickelung des Christentums wurde wenig Rücksicht genommen und noch weniger auf die unabweisbaren Bedürfnisse des Herzens, besonders des jüngeren Geschlechts. Zu verwundern war es also nicht, wenn man aus dem Munde der Kinder Gesänge zu hören bekam, wie:

„Gut sein laßt uns Alt und Jung,
Gut sein, besser werden,
Schuldlos unsre Jahre
Wandeln bis zur Bahre;
Hier ist die Hand, schlagt alle ein,
Wir wollen gute Menschen sein,
Dann leben wir recht froh, froh, froh,
Dann leben wir recht froh."

Ob aber das, was die kleinen Tugendhelden im Leiertone der Ringelreihen in die Welt hinausposaunten, sich vor dem Richterstuhl der Pädagogik verantworten ließ; ob ihre Hoffnungen sich erfüllen, ihre guten Vorsätze unter den Stürmen des Lebens sich bewähren würden:

das blieb freilich eine offene Frage. Daß selbst ein Petrus seinen Herrn hatte verleugnen können, und auch ein Paulus (Röm. 3, 12) sagen konnte: „Sie sind alle abgewichen und allesamt untüchtig worden; da ist nicht der Gutes thue, auch nicht einer"; und daß er V. 23 weiter spricht: „sie sind allzumal Sünder und mangeln des Ruhms, den sie an Gott haben sollen" — das hatte der pädagogische Reimschmied außer acht gelassen.

Wie mußte nun den eben besprochenen Erscheinungen gegenüber ein Charakter wie Diesterwegs sich verhalten? Deutsch sein heißt frei sein, und wo es nötig ist, sich die Freiheit erkämpfen. In dieser Beziehung stand ihm als preußischem Beamten der Grundsatz unserer Herrscher vor der Seele, daß Gewissenszwang in religiöser Hinsicht durchaus vom Übel sei. Schon der Große Kurfürst, ein Mann von aufrichtig religiöser Gesinnung, aber ein entschiedener Feind aller Engherzigkeit, hatte in der freien Religionsübung, die er den von Ludwig XIV. vertriebenen Franzosen gewährte, ein wirksames Gegengewicht gegen die starre Orthodoxie in die Wageschale gelegt. Demnächst war Friedrich Wilhelm I., obwohl selber streng orthodox, dem Beispiel seines großen Ahnherrn gefolgt, indem er alle Parteien und Sekten duldete, wenn sie nur die Ruhe seines Staates nicht störten. Theologische Zänkereien aber mochte er durchaus nicht leiden. Einen Geistlichen, der neben dem Gottesdienste noch besondere Betstunden eingerichtet hatte, untersagte er dies mit den Worten: „Das ist bloße Heuchelei, davon ich nichts halte". Und in einem Briefe an den lutherischen Prediger Roloff in Berlin heißt es: „Gott verzeihe allen Pfaffen, daß sie Schulratzen aufwiegeln, das wahre Wort Gottes in Uneinigkeit zu bringen." Über Friedrichs des Großen Stellung zur Religion und zur Kirche haben wir S. 38 und 39 uns ausgesprochen, so daß wir an seine berühmte, zu einem geflügelten Wort gewordene Randbemerkung hier nur zu erinnern brauchen. War nun die hierdurch großgezogene Freigeisterei unter seinem Nachfolger auch in ihr Gegenteil umgeschlagen, so konnte der durch Wöllners Religionsedikt hervorgerufene unleidliche Zustand doch nur von vorübergehender Dauer sein.

Eine entschiedene Wendung trat mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms III. ein. Zunächst wurde von der Staatsregierung das Vorurteil bekämpft, es müßten die Schulen Einrichtungen einzelner Religionsparteien sein. So sagt Gedike in einem Programm vom Jahre 1800: „Es ist ein Überrest des Aberglaubens

und der Barbarei des Mittelalters, daß man noch immer die Schulen als Filiale der Kirche und nicht vielmehr als eigene, selbständige Institute betrachtet. Schulen sind Institute des Staates, dem daran gelegen ist, unterrichtete, brauchbare Bürger zu haben, nicht Institute einzelner Religionsparteien. Deshalb gehört auch nur die allgemeine Religion zu den Gegenständen des Schulunterrichts, nicht aber die Unterscheidungslehren der einzelnen Kirchen." Der Religionsunterricht sollte sich demgemäß auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre beschränken, ein Grundsatz, auf den auch der von dem Staatsrat Süvern ausgearbeitete Entwurf eines Unterrichtsgesetzes Rücksicht nahm, wenngleich nur für den Fall, daß Kinder, welche die Schule einer anderen Konfession besuchten, an dem dort erteilten Unterrichte sich zu beteiligen hätten. Der König selbst, der es übrigens durchaus nicht gern sah, wenn man ihn als summus episcopus bezeichnete, verhielt sich in dieser Angelegenheit mehr zurückhaltend. In einem Briefe an den nachmaligen Bischof Eylert sagt er: „Der Glaube ist der feinste Akt der Seele, und wie er allein das Werk des Individuums ist, so läßt er sich nicht gebieten. Ich habe in dieser Angelegenheit nichts zu befehlen und bin nicht der Herr der Kirche. Ihr alleiniger Herr und Meister ist ihr Gründer und Lenker, ich bin nur sein Diener." In Süverns Entwurf heißt es daher auch mit Recht: Der preußische Staat ist ein christlicher; christlich muß daher auch der in den allgemeinen Schulen desselben erteilte Religionsunterricht in seinem ganzen Umfange sein und darf durchaus nicht in einen allgemeinen Religionsunterricht hinübergespielt werden." Einer rationalistischen Verflachung war Süvern also keineswegs hold.

Nach solchen Vorgängen auf dem Gebiete des Verwaltungswesens, und nachdem Diesterweg am Rheine unbeanstandet gewirkt, durfte er hoffen, bei seiner Versetzung nach der Residenz des preußischen Staates in demselben Sinn und Geist wie in Mörs fortfahren zu dürfen. Dazu kam, daß er ein Verehrer Schleiermachers war. Bei dem Bischof Roß hatte er seine erste Bekanntschaft gemacht, infolge dessen er nicht nur die Predigten dieses Verkünders des historischen Christentums regelmäßig besuchte, sondern auch mit lebhaftem Interesse seinen Vorlesungen über Pädagogik beiwohnte. Wie Schleiermacher die Frömmigkeit als „das Bewußtsein der Beziehung des Menschen zu Gott" betrachtete und sie demgemäß weder als „ein Wissen, noch als ein Thun, sondern nur als eine Bestimmtheit des Gefühls ansah,

die im Nachdenken über dasselbe zur Ruhe gelangt und zum Handeln sich gestaltet": so hielt auch Diesterweg den Umgang des Menschen mit Gott für das mächtigste Schutzmittel gegen das Böse, und das Gebet für eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermutigung, der Belebung des Glaubens und der Liebe. „Das ist kein rechtschaffener Lehrer", so äußert er sich gelegentlich, „der in der Schule seines Berufes nicht beten wollte."

Wie aber sollte sich nun nach Ansicht Diesterwegs der Religionsunterricht gestalten? Pestalozzi fand das Organ für die Religion im Gefühl und forderte darum, daß der Religionsunterricht seine ersten Erregungen aus dem Verhältnis der Kinder zu den Eltern und demnächst aus dem wunderbaren Leben der Natur hernehmen müsse, zwei richtige Winke, die ihre Bedeutung schwerlich je verlieren werden. Dem gegenüber macht eine Ansicht Schleiermachers einen seltsamen Eindruck. Er sagt: „Der Religionsunterricht gehört eigentlich nicht in die Schule; er ist nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als ein Bestandteil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeinde gewiesen wird."

So weit ging Diesterweg nicht. Er war der Ansicht, daß kein Kind ohne Religion erzogen werden könne, die zunächst ein Erzeugnis des Einflusses religiöser Umgebung, besonders also des Beispiels sein soll. Er will aber auch, daß der Religionsunterricht der Schule verbleibe, und bezeichnet als Stoff desselben eine zweckmäßige Auswahl biblischer Geschichten Alten und Neuen Testaments, besonders das Leben Jesu und die ganze Sittenlehre, neben welcher das Gebet, sowie Geist, Herz und Gemüt des Lehrers die Hauptförderungsmittel der frommen Gesinnung sein sollen. Dagegen verwirft er das gedankenlose Bibellesen, den Katechismus, den Gebrauch des Gesangbuches einer einzelnen Kirchenpartei, das Vor- und Nachsprechen bereits formulierter Wahrheiten und die Anmaßung, mit welcher dem Kinde das Glauben, d. h. das Annehmen bestimmter Wahrheiten, als eine Pflicht eingeschärft wird, wodurch demselben der Lehrer als ein Dränger, ein Stürmer, ein Despot erscheinen muß. Nach Diesterwegs Auffassung darf Religion nicht mit Theologie verwechselt werden. Die Religion als die unauflösliche Beziehung des Menschen zu dem göttlichen Wesen ist ihm etwas Feststehendes,

Vollendetes, das der Vervollkommnung weder fähig noch bedürftig ist. Anders erscheint ihm die Theologie, die, wie alle übrigen Wissenschaften mit dem Strome der Zeit fortgetrieben wird und sich somit zu immer neuen Entwickelungsstufen auszubilden hat. Die Theologie einer längst vergangenen Zeit vermochte er demnach nicht als absolute Wahrheit zu betrachten.

Von seinem eigenen Religionsunterrichte, den Diesterweg in Mörs erteilte, sagt er: „Mit heißer Begierde und Verehrung lasen wir die Quellschriften des Christentums, aufmerksam auf alle Umstände; Verhältnisse und Beziehungen untersuchend und prüfend.“ Er war also der Meinung, daß das Wort Gottes auch den Verstand bilde; doch fiel es ihm nicht ein, demselben etwa die erste Stelle einzuräumen, oder gar den Religionsunterricht von dem Verstande ausgehen zu lassen. Richtschnur für denselben war ihm nichts anderes als der Inhalt der Bibel, keineswegs jedoch das Bekenntnis der Kirche. Daß dieselbe in der Erkenntnis des Göttlichen seit 300 Jahren fortgeschritten sei, während das Bekenntnis in den symbolischen Büchern unverändert dasselbe geblieben ist, war ihm feststehende Thatsache. Dem letzteren legte er deshalb nur einen geschichtlichen Wert bei, wollte aber nicht, daß es die Urkunden des Christentums beherrsche. In den höchsten Angelegenheiten sollten nicht menschliche Fassungen dieser oder jener Glaubensmeinung (er dachte dabei an die Verschiedenheiten zwischen dem Lutherschen und dem Heidelberger Katechismus), sondern nur die unmittelbaren göttlichen Aussprüche für das Gemüt Geltung haben.

„In keiner andern Wissenschaft“ heißt es in einer seiner Auslassungen, „fällt es uns ein, den Lernenden durch alle Irrgänge der früheren Zeiten hindurchzuführen, ehe man ihn mit dem Standpunkte bekannt macht, welchen dieselbe in der Gegenwart erreicht hat. Das Studium der Geschichte dieser Wissenschaft hat Reiz für den Gelehrten, nicht für die Jugend. Dazu kommt, daß man die irrigen Vorstellungen für Wahrheit ausgiebt, sie als Offenbarungen Gottes bezeichnet. Die Kinder lernen Gott kennen als ein Wesen, das ein einziges Volk vor allen andern liebt, die übrigen zu verfolgen und auszurotten befiehlt. Sind solche Jugendeindrücke aus den Kindern wieder herauszubringen?“

Auf Erwägungen wie die eben mitgeteilten gründete sich Diesterwegs Verlangen nach konfessionslosem Religionsunterricht. War er deshalb zu tadeln oder gar zu verurteilen? Eine ihm vielleicht unbe-

kannte Staatseinrichtung hätte ihn entschuldigen, ihn freisprechen müssen. Noch heut ist der Gottesdienst auf allen preußischen Schiffen, denen kein Geistlicher mitgegeben ist, von dem Kapitän zu verrichten, und zwar sind die einzelnen Stücke desselben so abgefaßt, daß beide Konfessionen daran teilnehmen können, wie es in dem alten preußischen Feldgottesdienst stets der Fall war. Auch ist uns allen bekannt, daß unser jetziger Kaiser auf seiner Reise nach dem Nordkap solchen Gottesdienst zu wiederholten Malen persönlich abgehalten hat.

Dem starren Dogmatismus war Diesterweg also abhold, nicht aber dem Christentum als solchem. Nichtsdestoweniger hatten verschiedene seiner Gegner versucht, ihn als einen Feind der Religion, namentlich des Christentums, und als einen Verführer der Jugend darzustellen. Er sagt darüber: „Ich fühlte das Bedürfnis, mir den Gram vom Halse zu schreiben, aber ich veröffentlichte es nicht; der Gegenstand war mir zu innerlich. Ich empfand zu viel, um denken zu können. Es giebt Fälle, wo dies der Fall ist, und dann verzichtet man auf Verteidigung. Man nimmt es hin wie ein Schicksal.“

Was hätte er auch thun können. Es giebt Leute, denen alle menschliche Klugheit ohne weiteres als Thorheit erscheint, die ihre eigene Vernunft gefangen geben unter ein geschriebenes oder gedrucktes Wort, die das geistlose Nachbeten starrer Dogmen für religiöse Überzeugung ansehen. Einer solcher Gegner, ein Anonymus, behauptete, „Entwickelung des Individuums von innen heraus heiße die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten.“ Hatte der Mann die Worte des preußischen Premier-Ministers, des Freiherrn von Stein (vergl. S. 53) gelesen, oder war ihm der Ausspruch des Apostels (Röm. 2, 14) bekannt, der da sagt: „Denn so die Heiden, die das Gesetz nicht haben, und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, dieselbigen, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein Gesetz. Damit daß sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihrem Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich untereinander verklagen und entschuldigen.“ Waren dem Angreifenden diese Stellen bekannt, oder, wenn er sie kannte, waren sie ihm gegenwärtig gewesen? Wir sagen: nein! Erziehung von außen nach innen ist eine Methode, wie sie kein Stallmeister seinem Pferde angedeihen läßt. Man beobachte nur einen rohen Fuhrknecht vor einem mit Schutt beladenen Wagen gegenüber einen Kavallerie-Offizier, der sein Pferd zum Gehorsam zu führen sucht, und man wird keinen Augenblick in Zweifel sein, auf welcher

Seite die Vernunft waltet, und wie man demgemäß auch Kinder zu behandeln hat.

Diesterweg hatte Achtung vor der Menschennatur, die er als die aus den Händen des Schöpfers hervorgegangene gesunde Wurzel betrachtete. Er erkannte in ihr Regungen und Triebe, die ein unbefangenes Gemüt mit aufrichtiger Freude erfüllen. Diese Triebe pflegen, entwickeln, stärken, ausbilden schien ihm eine auch des Religionslehrers würdige Aufgabe. Denn wie ein gesunder Stamm Äste und Zweige entwickelt, die nicht nur schirmen, sondern auch den Stürmen Trotz bieten, so war ihm nicht bange vor dem gelegentlichen Übersprudeln der jugendlichen Kraft. Solche Kraft war ihm im Gegenteil eine willkommene Erscheinung, weil sie sich, auf das Edle und Gute hingelenkt, segenbringend verwerten ließ. Wie hoch er dabei von dem Christentum dachte, beweisen mehrere Aussprüche in seinen Schriften, die wir hier zusammenstellen:

„Es ist gewiß, daß das Christentum seinen Glanz nirgends reicher offenbart, als in den Wohnstuben der Familien, wo die Knaben, wie fast alle großen Männer bekennen, die bleibendsten, tiefsten Erregungen für die höheren Dinge empfangen". — „Ein separatistisches und sektirerisches Christentum kann nie allgemeine Weltreligion werden, was Christus doch bezweckt. Gerade in der Vernunftmäßigkeit des Christentums liegt seine Bestimmung als Weltreligion" — „Nicht die alten Sprachen sind das universale, allgemeine Bildungsmittel für alle Nationen der Erde, sondern das Christentum. Die Sprache, die Weltanschauung eines fremden Volkes bilden für jedes Volk etwas Fremdartiges. Die Gemeinschaft aller im Geiste ruht im Christentum als Weltreligion. Die Bildungsmittel können im Laufe der Entwickelung in mancherlei Art sich ändern, konstant wird die Religion bleiben, die im Menschen die Gottähnlichkeit entwickelt. Sie ist das Universal-Erziehungsmittel aller Zeiten und aller Völker." — Solchen Aussprüchen gegenüber sind wir gewiß berechtigt, auf Schillers Distichon: „Gefährliche Nachfolge" hinzuweisen:

„Freunde bedenket euch wohl, die tiefere, kühnere Wahrheit
Laut zu sagen; sogleich stellt man sie euch auf den Kopf."

Diesem Schicksal konnte Diesterweg nicht entgehen. Indem man ihn darauf hinwies, daß die Schule die Tochter der Kirche sei, verlangte man, daß er sich und die ihm anvertrauten Zöglinge in Abhängigkeit von derselben erhielte. Wenn die Schule ursprünglich Tochter der Kirche war, so durfte sie von dieser mütterliche Pflege, nicht aber

stiefmütterliche Behandlung erwarten. Nach Diesterwegs Ansicht war eine Zeit gekommen, wo sie mündig wurde. Und wie eine gute Tochter auch nach ihrer Verheiratung nicht aufhört, Rat und Hilfe von der Mutter anzunehmen, so wird die Schule solche Unterstützung nicht grundsätzlich verschmähen, aber sie muß es ablehnen, sich dauernd am Gängelbande führen zu lassen. Theologen als solche waren Diesterweg für das Lehrfach daher nicht willkommen, und zwar mit Recht. Denn „Energie und Willenskraft lassen sich," wie er sagt, „nicht durch Geduld und Demut, auch nicht durch Singen und Beten ersetzen, nicht einmal durch wahre Frömmigkeit," die er als die Blüte des Lebens im Gemüt bezeichnete. Diejenigen also, welche der Jugend das, was ihr noch not thut, von oben her erbitten und erseufzen möchten, konnten ihm als Lehrer und Bildner derselben nicht genügen. Er verlangte rüstige und kräftige Männer, die, von Liebe zur Jugend erfüllt, aufrichtige Freude an dem gemeinsamen Arbeiten mit derselben hätten, die durch positive Einwirkung sie in der Schärfe des Denkens zu fördern verständen und an einer Erziehung zu selbstthätigem Wirken und Schaffen mitzuarbeiten, innerlich geneigt wären. Die Besorgnis, daß bei solcher dem Lehrer gewährten Freiheit der Willkür Thür und Thor geöffnet sei und die Zeiten der „gemeinen Verstandesreflexion, des ordinären Rationalismus" wiederkehren würden, teilte er nicht. Er sagt in dieser Beziehung: „Lehrt der Lehrer die biblischen Historien wie altehrwürdige heilige Geschichten; übt er den Kindern einen Schatz von Bibelsprüchen ein; legt er den Inhalt der Heiligen Schrift durch unvergeßliche Eindrücke in das Gemüt seiner Kinder, und behandelt er das Erhabene, Heilige wie die größten Gegenstände, an denen der innere Mensch sich aufrichtet und erhebt: so wird es ihm nicht einfallen, in triviale Erklärungen zu verfallen, wie sie in der Dinterschen Schullehrerbibel vorkommen."

Daß es Diesterweg bei all diesen Streitfragen nur um die Sache zu thun war, für welche er in die Schranken trat, ohne dabei irgend welchem persönlichen Widerwillen Luft zu machen, geht schon aus seinem freundschaftlichen Verkehr mit dem Oberhofprediger Strauß hervor. In dem gastlichen Hause desselben kam er nicht nur mit Männern aus den höchsten Kreisen der Beamten- und Gelehrtenwelt zusammen, sondern, da er ihn auch seines hohen sittlichen Ernstes, seiner Überzeugungstreue und seiner Talente wegen schätzte, vertraute er ihm sogar seine Kinder behufs der Konfirmation an. So verschieden beide Männer in dogmatischer Beziehung auch waren; der

mächtige Einfluß, welchen Strauß auf jugendliche Gemüter übte, stand dem Ansehen, dessen sich Diesterweg bei seinen Schülern erfreute, in keiner Beziehung nach. Auch steht es fest, daß die gegenseitige Hochachtung bis zu Strauß's Tode (1863) unverändert fortbestand. War doch auch Diesterweg der Ansicht, daß die Bildung des Gemüts der wichtigste Teil der Erziehung sei, welcher Aufgabe man die Bildung der vernünftigen Einsicht unterzuordnen habe; daß es dagegen Bestreben der Verstandesentwicklung sein müsse, das zu vollenden, wozu die Gemütsbildung den Grund gelegt habe, daran hielt er unerschütterlich fest.

Dieser Anschauung gemäß enthielt er sich in dem Seminar jeder Einwirkung auf diejenigen Lehrer, welche den Religionsunterricht zu erteilen hatten. In seinen pädagogischen, wie in seinen naturwissenschaftlichen Lehrstunden aber legte er sich keinen Zwang auf. Hier veranlaßte er seine Schüler zum Nachdenken, suchte sie von verjährtem Aberglauben loszumachen, wies sie auf die Naturgesetze hin, ohne welche eine vernünftige Weltordnung undenkbar sei, ermahnte sie, sich von allem engherzigen Wesen zu befreien, und lenkte ihre Aufmerksamkeit von dem Buchstaben, der da tötet, auf den Geist, welcher lebendig macht. Das Wort Gottes bezeichnete er ihnen als Wahrheit, insofern es ein Echo in unserer Seele wachruft. Daß es einer besonderen Stütze durch Vernunftgründe bedürfe, war nicht seine Meinung. Den pädagogischen Absolutismus aber verwarf er. Daß den Schülern das Wahre als ein fertiggemachtes vorgesetzt oder vorgelegt werde, erschien ihm nicht als naturgemäß. „Ein auf diese Weise gebildeter Schüler lernt," wie er sagt, „die Wahrheit auswendig, hat sie auch nur auswendig und behält sie auswendig", legt sie deshalb gelegentlich auch ab, wie man ein Kleid ablegt. Wem es auf Verstehen, Einsehen und Begreifen nicht ankommt, wer die Kinder nur im Auswendiglernen und Hersagen übt, der treibt Gedächtniswerk, aber er erzieht nicht.

Wir haben uns in dem Bisherigen möglichst objektiv zu verhalten gesucht, so daß der Leser wohl berechtigt ist, nach unserer eigenen Ansicht zu fragen. Abgesehen davon, daß der Verfasser sich über diesen Punkt in einer besonderen Schrift*) ausführlich ausge-

*) Ludwig Rudolph. Die Stellung der Schule zu dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Ein Beitrag zur Verständigung für Eltern, Lehrer und Erzieher. Berlin. Nicolaische Verlags-Buchhandlung. R. Stricker. 1881.

sprochen hat, möchte er doch zunächst die Behauptung aufstellen, daß Diesterweg seiner freisinnigen Anschauungen ungeachtet durchaus auf christlichem Boden steht.

Wie hat sich denn Christus selber als Lehrer verhalten? Hat er die Kinder nicht unendlich lieb gehabt, hat er sie nicht den Erwachsenen als nachahmungswürdiges Muster hingestellt, sie sogar (Markus 10, 14) als die Erben des Reiches Gottes bezeichnet? Ging er bei seinen Belehrungen nicht überall von der Anschauung aus? Waren ihm die Vögel unter dem Himmel, die Lilien auf dem Felde, das Samenkorn und der demselben zubereitete Acker nicht willkommene Anknüpfungspunkte für die sittlichen Ideen, die er seinen Zuhörern entwickeln wollte? Hat er in seinen Gleichnissen nicht den mannigfachsten irdischen Dingen eine höhere Weihe erteilt, indem er sie zu Sinnbildern für die verschiedenen Erscheinungen auf dem Gebiete des Gemütslebens erhob? Und wie ging er als Erzieher zu Werke? Nahm er sich in seinen Gesprächen mit Nikodemus, der Samariterin, den Jüngern zu Emmaus nicht sorgfältig in acht, ihnen seine Glaubens- und Lebensansicht aufzuzwingen; leitete er sie nicht vielmehr an, in sich hineinzuschauen und das, worauf es ihm ankam, aus sich selbst herauszubilden und zu entwickeln? Sollten denn die sittlich-religiösen Kräfte des Menschen wirklich einem anderen Entwickelungsgesetz unterworfen sein als die geistigen überhaupt? Nun steht es aber fest: Der menschliche Geist entfaltet sich am anmutigsten und lieblichsten nur da, wo er frei ist. Das war gewiß auch zu Christi Zeiten der Fall. Und wenn die Pharisäer mit ihren Satzungen die Gemüter einzuengen und zu bedrängen suchten, so ließ der göttliche Lehrer das religiöse Leben „von innen heraus“ frei sich entwickeln und, wie die Verschiedenheit seiner Jünger es beweist, in mannigfachster Weise sich gestalten.

In voller Übereinstimmung mit diesem Verfahren hat Diesterweg (vergl. S. 130) einen wichtigen Grundsatz ausgesprochen: „Berücksichtige die Individualität deiner Schüler.“ In dem Übereifer seines Kampfesmutes jedoch ist ihm dabei eins entgangen. Es ist eine allgemein bekannte Erfahrung, daß Kinder eine lebhafte Phantasie haben und ihrer Einbildungskraft gern den Zügel schießen lassen. Daher ihre Freude an Fabeln, Märchen, Legenden, ja sogar an offenbaren Wundergeschichten. Die kindliche Seele verlangt nach solcher Nahrung. Mehr herangereift und zu prüfender Betrachtung der Dinge herangezogen, ist sie nicht mehr ganz unbefangen, sondern

fängt an zu überlegen und über das, was man ihr entgegenbringt, nachzusinnen. Gleichwohl hält sie ihre Phantasiegebilde mit einer gewissen Vorliebe fest und mag sich die Traumgewebe früherer Jahre nicht gern zerstören lassen.

Von dem Inhalt der religiösen Vorstellungen gilt dies in ganz besonderem Grade. Das Wunder ist nun einmal des Glaubens liebstes Kind, dessen Verwandtschaft mit dem Aberglauben, wiewohl sie nur eine weitläufige ist, doch nie wird vollständig abgeleugnet werden können. Goethe bezeichnet den Aberglauben als die Poesie des Lebens und ist der Meinung, es schade dem Dichter deshalb nichts, abergläubisch zu sein. Nun ist aber die Religion auch Poesie, eine Gestaltung idealer Vorgänge, in welcher Dichtung und Wahrheit sich mischen, zwei Dinge, die man erst in reiferem Alter auseinanderzuhalten pflegt. Mit dem Erwachen des Verstandes beginnt dann auch der Zweifel, der sich ebenso wie der Forschungstrieb nie ganz unterdrücken läßt. Im Gegenteil handelt es sich nunmehr in dem Verhältnis des Lehrers zum Schüler um Aufklärung, die aber keine leichte Arbeit ist. Es gilt, den Schleier zu lüften, der die Wahrheit verhüllt, aber behutsam, um das Phantasieleben zu schonen. Leider jedoch wird gar nicht selten das, was die Kinder aus der Schule mitbringen, von den Eltern, besonders von den Vätern, rücksichtslos bekämpft, ohne zu bedenken, daß eine rein verständige Auffassung nicht immer Frieden gewährt. Der Dichter ist daher vollständig im Rechte, wenn er sagt:

„Sie geben, ach! nicht immer Glut
Der Wahrheit helle Strahlen;
Wohl denen, die des Wissens Gut
Nicht mit dem Herzen zahlen.“

Durch bloße Entwickelung der Intelligenz mit jedem Aberglauben fertig zu werden, ist und bleibt eine vergebliche Hoffnung; außer der Verstandesbildung muß unser Unterricht auch auf Gemütsbildung gerichtet sein, freilich, ohne einseitige Absichten dabei zu verfolgen, damit nicht später, wenn die Zweifel erwachen, mit dem Irrtum auch die Wahrheit über Bord geworfen wird. Der Gegensatz zwischen Glauben und Wissen ist nun einmal da und wird durch ein Wortgefecht nie zum Austrag gebracht werden. Hier läßt sich nur vermitteln und zwar am besten, indem man Goethes Rat befolgt: „Wenn man nur von dem Grundsatze ausgeht, daß Glauben und Wissen nicht dazu da sind, um einander zu bekämpfen, sondern sich

gegenseitig zu ergänzen, so wird schon überall das Rechte ausgemittelt werden."

Unsere Meinung ist also die: Der Grund für den Religionsunterricht ist im wesentlichen durch die Bibel zu legen, weil diese ein Weltbuch ist, indem sie an die Entstehung der Welt anknüpft, mit der Schöpfung des Menschen als dem Ebenbilde Gottes beginnt, die Schicksale eines Volkes als Sinnbild für alle übrigen Völker aufstellt und unsern Blick auf die Zukunft lenkt, wo Gott alles in allem sein und das Wort des guten Hirten (Joh. 10,16) in Erfüllung gehen wird: „Es wird eine Herde und ein Hirte werden." Für diese Zeitlichkeit aber, wo wir noch auf Erden wallen, mögen wir bedenken, daß selbst der wasserhelle Edelstein, vom Tageslichte beleuchtet, in den verschiedensten Farben funkelt, die erst in ihrer Vereinigung das volle reine Licht geben und uns an Schillers bedeutungsvolles Distichon mahnen:

„Wohne du ewiglich Eines dort bei dem ewiglich Einen!
Farbe, du wechselnde, komm freundlich zum Menschen herab!"

Fünfundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Schüler.

Von Begeisterung getragen und mit den besten Absichten für ein segensreiches Wirken auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung erfüllt, traten die von Diesterweg gebildeten jungen Lehrer in den Schuldienst ein. Die Erinnerungen aus der Seminarschule, das freundliche Eingehen auf den Anschauungskreis selbst der kleinsten Kinder, der Zauber der Unterhaltung mit munteren und geweckten Knaben, die Möglichkeit, ihnen gute Antworten zu entlocken, mit einem Wort die innere Freude an dem gemeinsamen Arbeiten auf Seiten der Lehrer wie der Schüler — das war das Ideal, welches ihnen vorschwebte. „Nicht was der Lehrer lehrt, sondern wie er lehrt, und was er ist, bestimmt den in der Erziehungsschule ihm gebührenden Rang" — das lasen sie in seinen Rheinischen Blättern. Die Pestalozzischen Ideen durchzuführen, ihnen in einer gediegenen

Praxis Gestalt und Leben zu geben, das hatte ihr Meister ihnen vorgelebt, das hatte er ihnen auf die Seele gebunden. Aber was fanden sie vor? Über den erbärmlichen Zustand des Berliner Schulwesens, wie Harnisch ihn im Jahre 1815 geschildert, haben wir uns S. 55 — 56 und nach anderweitigen Mitteilungen . S. 70 — 77 ausgelassen. Zwei Jahrzehnte später mußten doch einige Fortschritte gemacht worden sein, wenigstens konnte man erwarten, daß die Schulvorsteher sich um Diesterwegs Leistungen bekümmert hätten. Nun, es wird sich zeigen. Statt nach verschiedenen mündlichen Mitteilungen eine allgemeine Schilderung zu entwerfen, will ich mich auf meine persönlichen Erfahrungen beschränken.

Es war i. J. 1835, als ich in eine der besseren Parochialschulen eintrat, wo ich mir die ersten Sporen verdienen sollte. Die Anstalt, deren Vorsteher mir von dem beaufsichtigenden Geistlichen als „ein treuer Bekenner des Herrn" und ein Mann von „recht praktischem Sinn" gepriesen wurde, bestand aus vier Klassen, von denen ich das Ordinariat der dritten Klasse zu übernehmen hatte. Religion, Deutsch, Rechnen und Schreiben waren meine Unterrichtsgegenstände in dieser Klasse, während mir noch Deutsch und Mathematik in der zweiten, Physik und Französisch in der ersten übertragen wurde; im ganzen wöchentlich 21 Stunden für monatlich 10 Thaler, so daß die Lehrstunde mit 35 — 36 Pfennigen bezahlt wurde. Bei der Einführung in meine Klasse ging der Weg über den Hof in einen schmalen Gang und dann zwei Stufen abwärts in das Zimmer, wo mehr als 60 acht- bis zehnjährige Knaben meiner warteten. Für eine Rollkammer wäre die Räumlichkeit ganz zweckmäßig gewesen, da die in der Nähe der Decke angebrachten kleinen Fenster ein zum Legen und Aufwickeln der Wäsche ausreichendes Oberlicht gewährten. Für weiße Ziffern auf schwarzen Tafeln schien es mir freilich weniger genügend; aber auf Erhaltung des Augenlichts der Schüler legte man damals noch keinen besonderen Wert. So viel über die Lokalität, welche fortan der Schauplatz des hauptsächlichen Teils meiner didaktischen Leistungen sein sollte.

Der Vorsteher der Anstalt war ein Schulhalter alten Schlages, der sich und seine Einrichtungen für unfehlbar hielt. Nachdem er mir angedeutet, wie alles Einzelne bisher gehandhabt worden, was ich nicht ohne Bedenken, jedoch schweigend entgegennahm, überließ er mich meinem Schicksal. Aber schon nach einem Monat bezeigte er mir sein Erstaunen, daß er im Klassenbuche nur einige wenige Tadel und gar

keine Lobe verzeichnet fand. Als ich ihm erwiderte, daß, wenn ich eifrig unterrichten wollte, mir dazu keine Zeit bliebe, bezeichnete er meine Ansicht als ein revolutionäres Verfahren, wodurch ihm die ganze Schule in Unordnung gebracht würde. Und als ich nun gar in der ersten Konferenz einige mißliebige Bemerkungen über die verschiedenen Farben der Zensuren (No. I rot, II blau, III grün, IV weiß) fallen ließ, da konnte er nicht umhin, Äußerungen dieser Art als oppositionelles Gebahren zu bezeichnen. Freilich suchte er meinen Unwillen zu beschwichtigen, indem er hinzufügte: „Glauben Sie mir, ich habe Erfahrungen gemacht, ich kenne mein Publikum, das giebt etwas darauf.“ Die Erfahrungen konnte ich ihm nicht abstreiten, aber mich zu seinem Glauben bekennen, das wollte mir nicht gelingen.

Diesterweg hatte uns gesagt: Je größer der Apparat von Listen, Schematen und Notaten ist, deren ein Lehrer bedarf, desto schlechter ist sein Unterricht. Stümper sind es, die der Lockmitttel zur Förderung des Eifers, der Schreckmittel zur Furchteinflößung bedürfen, um die unnützen Rangen zu bändigen. Ein Mann von Talent und Charakter weiß die Jugend für sich zu gewinnen und hierdurch allein etwas zu leisten. Davon aber wollte man hier nichts wissen. Bald wurde mir denn auch klar, daß der Wirkungskreis, der sich mir als erste Ausflucht dargeboten, nicht der Boden sei, auf dem ich mich meiner Neigung gemäß weiter entwickeln und dem Meister, der mich gebildet, wirklich Ehre machen könnte. Ich ergriff also die nächste Gelegenheit, die mir eine freundlichere Zukunft eröffnete und kündigte meine Stelle. Jetzt war mein Schulvorsteher auf einmal völlig zufrieden mit mir und bedauerte, daß ich nicht bei ihm bleiben wollte. Da ich mich aber bereits gebunden hatte, so mußten wir auf ein ferneres Zusammenwirken verzichten.

Nichtsdestoweniger bezeigte er mir gegen Ende des Halbjahres sein Erstaunen, daß ich meiner Kündigung ungeachtet doch mit unveränderter Gewissenhaftigkeit weiter gearbeitet hätte. Hierauf bat er mich, falls mir noch Zeit übrig bliebe, den für die unterste Klasse angesetzten Unterricht in den Anschauungs- und Sprechübungen zu übernehmen; er wollte gern sehen, wie ein Schüler Diesterwegs diesen Gegenstand behandelte. Die Verhältnisse lagen so, daß ich hierauf eingehen konnte, und da es mir Ehrensache war, einen guten Ruf zu hinterlassen, so nahm ich die kleinen Jungen tüchtig zusammen. Einige Male hörte der Herr Vorsteher mit anscheinender Befriedigung zu und

ließ mich gewähren; als er aber gegen Ende des Vierteljahres erschien, um sich von dem Erfolge meines Unterrichts zu überzeugen, bat er, nachdem ich mit den Knaben den Würfel behandelt hatte, um die Erlaubnis, selbst einige Fragen zu thun. Sie lauteten: Wenn du Hause zu deiner Schwester sagst: „Wat wisten?“ oder „Mine, komm mal rin!“ ist das richtig? Die kleinen Jungen stutzten ob dieses seltsamen Wechsels und waren über das, was nun folgte, ebenso verwundert wie ich. Er schien in meine Fußstapfen treten zu wollen, aber es verging eine geraume Zeit, ehe er es dahin brachte, daß die Knaben ihm die verbesserten Wendungen: „Was willst du denn?“ „Wilhelmine, komm einmal herein!“ die er ihnen übrigens mehr in den Mund gelegt, als daß er sie mit ihnen entwickelt hätte, im Chor nachsprechen konnten. „Sehen Sie,“ sagte er zu mir, „das meinte ich eigentlich, daß durch die Sprechübungen das schlechte Deutsch ausgerottet werden sollte.“ Das ging mir denn aber doch über die Hutschnur. Zu einer so hausbackenen Manier, die den Schülern gegenüber das Berliner Straßenjungendeutsch in den Mund nahm, konnte ich mich nicht verstehen. Einen Augiasstall ausräumen und den Boden mit frischem Sande bestreuen, statt dem Entwickelungsgange der Kindesnatur gerecht zu werden, das kam mir keineswegs „recht praktisch“, sondern einfach lächerlich vor. Nach vierzehn Tagen waren wir geschiedene Leute.

Inzwischen hatte ich meine neue Stellung bereits angetreten: sieben Wochenstunden in einer höheren Töchterschule, die unter der Leitung einer fein gebildeten adeligen Dame stand, und den übrigen Teil der Vormittagszeit wiederum in einer Parochialschule. Es waren zwei Gegensätze, wie man sie sich schroffer kaum vorstellen kann. Hatte ich mich auf dem bisherigen Arbeitsfelde schon wenig behaglich gefühlt, so bemerkte ich nun, daß ich in betreff der Räumlichkeiten, welche die neue Anstalt darbot, aus dem Regen in die Traufe gekommen war. Von dem Straßenpflaster einer engen Gasse gelangte man einige Stufen abwärts auf einen dürftigen Vorflur und von hier aus seitwärts in eine zweifenstrige Knabenklasse, der sich eine schmale, dem Hofe zugewendete Kammer anschloß. Beim Blick auf die Fenster wurde von den zufällig vorübergehenden Personen nur die untere Hälfte sichtbar, wogegen der Lehrer beim Anziehen seines Überrocks gewöhnlich mit der Hand gegen die Decke fuhr. Die Thür zwischen beiden Zimmern, wenn man eine Art Waschküche so nennen darf, war ausgehoben, ein in der durchbrochenen Wand befindlicher Ofen hatte die Bestimmung, vom 1. November ab bis

Ostern beide Räume zu erwärmen. Nach einem Katheder, oder auch nur nach einem Stuhl für den Lehrer sah man sich vergeblich um. In diesen beiden Gemächern befanden sich drei Klassen, die erste und zweite in der Stube, wo drei Tische mit zugehörigen Bänken standen, die dritte in der Kammer, wo sich nur drei Reihen niedriger Bänke befanden. Ein etwas über 1 □m großer Raum neben dem Kachelofen war der Platz für den Lehrer, der indessen, da er alle drei Klassen zugleich beschäftigen mußte, für gewöhnlich in der Thürzarge stand. In der letzteren Stellung sich auf den Zehen zu erheben war bedenklich, weil ein Mann von mäßiger Größe dann mit dem Kopf gegen den oberen Querbalken stieß. In ähnlicher Weise war eine Treppe höher für die Mädchen gesorgt, nur daß hier die Subsellien, von deren zweckmäßiger Einrichtung damals weder in pädagogischen noch in medizinischen Zeitschriften die Rede war, etwas weniger plump und ungeschickt aussahen.

Da der Vorsteher zunächst nur einen Lehrer in Dienst genommen hatte, so mußte jeder von uns beiden stets alle drei Klassen zugleich unterrichten, so daß man z. B. in der ersten Klasse Geographie, in der zweiten Rechnen, in der dritten Schreibstunde gab, also hier lehrte, dort zeigte und noch anderswo nachzuhelfen versuchte. Man war also unausgesetzt auf der Hetzjagd, und zwar umsomehr, als man manchmal mitten in der Stunde aufgefordert wurde, sich von den Knaben zu den Mädchen zu begeben oder auch eine andere Verpflichtung zu übernehmen.

Waren die äußeren Verhältnisse demnach vollständig veraltet, so war der Leiter der Anstalt dafür ein Mann, der sich für die neuen von Diesterweg ins Leben gerufenen Ideen wie geschaffen glaubte, freilich nur in der Theorie, nicht in der Praxis. Wenn man ihn reden hörte, so war er ein begeisterter Verehrer Diesterwegs; beobachtete man ihn in der Schule, ein Anhänger des allergewöhnlichsten Schlendrians. Wie wurde es nun gemacht, um den althergebrachten Anforderungen zu genügen? Nachmittags mußten sich die Kinder schon um $^1/_2$2 Uhr einfinden; von dem Lehrer wurde es gewünscht. Wenigstens konnte er auf ein finsteres Gesicht rechnen, wenn er erst um $^3/_4$ auf zwei erschien. Die halbe Stunde vor dem Beginn des Unterrichts wurde nämlich vor allem auf das Einprägen des religiösen Memorierstoffes verwendet, oder, wie die Kinder sich ausdrückten, es wurden „die Lektionen aufgesagt", d. h. mit gefalteten Händen eintönig heruntergeschnurrt. Der Herr Vorsteher stand in der Thürzarge

und eröffnete den Reigen, der im Vor- und Nachsprechen bestand. Da vernahm man dann den Wochenspruch, einen Vers des Monatsliedes, die Reihenfolge der biblischen Bücher, die Namen der zwölf Apostel, einen Abschnitt aus den fünf Hauptstücken, das Sontagsevangelium und andere Dinge, mit denen man dem geistlichen Herrn Schulinspektor eine besondere Freude machen konnte. Den Schluß dieser erbaulichen Handlangerarbeit bildete stets ein Stück des kleinen Einmaleins, weil das ja auch in dem Katechismus stand. Die in der Kammer sitzenden Kleinen hörten zu, wobei denn Einzelnes, zumal wenn es das Ohr kitzelte, wohl für immer sitzen blieb. Wenigstens machte es dem Herren Schulmonarchen eine aufrichtige Freude, wenn die muntere Schar bei gewissen Stellen, wie 3×3, 5×5, 6×6 und nun gar bei 10×10 kräftig mit einsetzte. Nach diesem, jedes gesunde Gefühl empörenden Mechanismus atmete alles auf, denn mit dem Glockenschlage Zwei trat die freie Gedankenentwickelung in ihre natürlichen Rechte ein.

Mit all solchem Humbug hatte Diesterweg, der „Meister in Licht und Feuerwerk", wie Schmitthenner ihn nennt, in seiner Seminarschule gleich von vorn herein tabula rasa gemacht. Alles Zustutzen und Zurechtdrechseln, alles geistige Uniformieren und Abrichten ad hoc, alles Aufpacken von Lernmassen und Einpfropfen fertig gemachter Wahrheiten, diese ganze „zopfsteife Schultyrannei", wie er sie nannte, war ihm in den Tod zuwider, weil sie in den Kindern nur Unlust zur Schule und innere Auflehnung gegen den ausgeübten Druck erzeugte. Ebenso konnte er die elenden Kunstmittelchen des Notierens und Summierens von Beweisen der Aufmerksamkeit und des Fleißes nicht leiden, die er als „die Krücken schwacher Lehrer" bezeichnete. Kam es doch vor, daß ein Junge mit einer roten Zensur am Schluß eines Vierteljahrs 96, ein anderer mit einer blauen 54 Lobe aufzuweisen hatte; und war es doch Sitte, daß 3 oder 4 Lobe imstande waren, einen bereits aufgeschriebenen Tadel zu löschen. Gegen allen solchen Unfug zog Diesterweg mit Feuer und Schwert zu Felde und erklärte es für rein lächerlich, wenn Lehrer ihm versicherten, daß sie sich dabei „recht wohl" befunden hätten. Die Lehrer? leicht möglich! es soll noch heutzutage solche geben; aber die Schüler, was gewannen die bei solcher Zeitvergeudung? War es zu verwundern, wenn sie, um der geisttötenden Langenweile zu entgehen, sich durch Ungezogenheiten aller Art schadlos zu halten suchten?

Nach Diesterwegs Vorstellung von einem erziehenden Unterrichte sollte der Lehrer ferner bloß durch die Bedeutung seiner Persönlichkeit wirken, im gewissen Sinne also den Kristallisationspunkt bilden, um welchen die ganze Thätigkeit der Jugend sich gruppierte. Die Kinder sollten nicht mehr mit dem Gedächtnis, sondern mit dem Verstande lernen; es sollte sich nicht mehr darum handeln, ihnen etwas beizubringen, sondern die gesunde Vernunft sollte die Herrschaft ausüben.

Aber was konnte man gelegentlich erleben! Als ich eines Tages eine Wandkarte brauchte, die gewöhnlich hinter dem Ofen der untersten Klasse stand, ergriff ich zufällig eine Papptafel, auf welcher mit mächtig großen Buchstaben das Wort „Esel!“ gedruckt war, und an deren oberem Rande sich ein durch zwei Löcher gezogener Bindfaden von höchst verdächtiger Länge befand. Ich fragte die Kinder, was der wunderliche Gegenstand zu bedeuten habe, erhielt aber keine andere Antwort als: „Ja, das ist der Esel“. Meinen weiteren Nachfragen folgte nur ein verschämtes Lächeln und die Wiederholung derselben Antwort; ich merkte den Kindern an, daß es ihnen peinlich war, sich mir gegenüber auf weitere Auseinandersetzungen einzulassen. Rasch ließ ich also die Tafel wieder verschwinden, hatte aber einige Wochen später, als ich genötigt war, zu dem Herrn Vorsteher in die Klasse zu gehen, Gelegenheit, den leidigen „Esel“ auf der Brust eines armen Jungen prangen zu sehen. Ich kannte den kleinen Knaben als eine muntere, freilich etwas kecke Natur, aber Ungezogenheiten oder gar Roheiten hatte ich nie an ihm bemerkt. „Ist das die Erziehungsweise eines Mannes, der auf Diesterweg schwört?“ Mit diesem Gedanken machte ich kehrt und vergegenwärtigte mir im stillen Lenaus bedeutungsvolle Worte:

„Was einmal tief und wahrhaft dich gekränkt,
Das bleibt auf ewig dir ins Mark gesenkt.“

War es möglich, so mit einem sieben- bis achtjährigen Knaben umzugehen, so konnte unter Umständen auch dem Lehrer etwas Unwürdiges zugemutet werden. Ich sollte das bald erfahren. Etwa vier Monate nach meinem Eintritt in die Anstalt stand eine vor dem Schulvorstande abzuhaltende Prüfung in Aussicht, die, ungeachtet sie vierzehn Tage vorher angesagt war, den Vorsteher in eine täglich wachsende Aufregung versetzte. Stets wiederholte er die Frage, ob die Kinder auch etwas wüßten, und ob es bei dem Examen auch gut gehen würde, damit der Herr Prediger ja recht zufrieden sei.

Ich that natürlich mein möglichstes und glaubte mich auf meine Schüler verlassen zu können. Aber einige Tage vor der Prüfung brachte mir der einsichtsvolle Leiter der Anstalt einen langen vergilbten, stellenweise eingerissenen Zettel, auf welchem verschiedene Fragen über deutsche Grammatik verzeichnet standen. Er sagte mir, daß er die darauf passenden Antworten den Schülern eingeübt habe, und daß sie dieselben wüßten. Ich möchte mich also bei der Prüfung danach richten, es sei das immer so gehalten worden. Wie vom Schlage getroffen stand ich da. Ich hatte die Knaben der ersten Klasse im Deutschen unterrichtet, und hinter meinem Rücken war ein auf die Täuschung des Schulvorstandes*) berechnetes Manöver gemacht worden. In jüngeren Jahren pflegt man gewisse Dinge gewissen Personen gegenüber nicht mit dem Namen zu bezeichnen, den sie verdienen. Ich begnügte mich also, das mir gemachte Ansinnen einfach abzulehnen, indem ich mich für unfähig erklärte, die vorgeschriebenen Fragen auswendigzulernen. Außerdem wies ich darauf hin, daß wer zu unterrichten verstehe, beim Examinieren nicht in Verlegenheit geraten könne. Die Prüfung fand statt, und der Herr Prediger war mit allem sehr zufrieden, mit den Lektionen, in welchen man ihm einen klaren Einblick in das Getriebe des Unterrichts verstattet, sowie mit denen, wo man sich nicht entblödet hatte, ihm Sand in die Augen zu streuen. Noch zufriedener aber war der Vorsteher, der mit seinen beiden Lehrern**) nach einem feinen Lokal ging, ein Mittagessen von vier Gängen bestellte und ein paar Flaschen Wein zum besten gab. Was thut der Mensch nicht, wenn ihm ein Stein vom Herzen gefallen ist.

Ich habe hier nur einige von meinen persönlichen Erfahrungen mitgeteilt, aber sie werden genügen, um sich eine Vorstellung von dem Zustande zu machen, in welchem die meisten Berliner Parochialschulen sich noch in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre befanden. Denn wenn ich meinen früheren Studiengenossen begegnete, so wußten sie mir ähnliche Dinge zu erzählen, die man nur mit Kopf-

---

*) Derselbe bestand aus dem Prediger Rolle, dem Professor Zeune und dem Apothekenbesitzer Jung, also aus lauter wissenschaftlich gebildeten Männern.

**) Es befand sich nämlich noch ein alter verdorbener Kandidat als Aushelfer in dem Kollegium, der sich aber bei den Prüfungen stets im Hintergrunde zu halten pflegte.

schütteln oder mit Achselzucken anhören konnte; einzelnes war wirklich haarsträubend.

Besser sah es in den höheren Töchterschulen aus, deren Vorsteherinnen Diesterwegs Schüler gern als Lehrer annahmen. Wurde man hier auch bisweilen ermahnt, in seinen Forderungen nicht so streng zu sein, es käme ja doch nur darauf an, daß die Schülerinnen sich in der Anstalt gefielen; oder wurde man zwar aufgefordert, Urteile für die Zensuren zu schreiben, während man die den Mädchen eingehändigten Zeugnisse niemals zu sehen bekam: so war doch der Umgang mit Kindern aus den gebildeten Ständen neben dem Arbeiten in einer anständigen Räumlichkeit für viele ein Lockmittel, sich nach solchen Stellen umzusehen. Es geschah dies um so lieber, als man hier auch manches lernen konnte und Gelegenheit fand, Eckiges und Unbeholfenes, wie es jungen Leuten aus niederem Stande nicht selten anhaftet, nach und nach abzuschleifen. Nicht ohne Grund hatte Diesterweg seine Zöglinge auf die älteren Schauspiele hingewiesen, in denen die Schulmeister gewöhnlich als Karikaturen gezeichnet waren und als solche auch in Romanen und auf Bildern dem Spott des Publikums preis gegeben wurden. Solche Schreckbilder der Jugend, die den Kindern als leere Wortkrämer, den Erwachsenen als steife Pedanten entgegentraten, Leute, die den Anforderungen der Zeit wie den augenblicklichen Lebensinteressen abgewendet, sich nur in den engen Schranken ihrer Schulweisheit zu bewegen verstanden, wollte er aus seiner Anstalt nicht entlassen. In einer Zeit, wo dem ganzen Volke neue Formen der Bildung entgegengebracht wurden, war ein solches Streben nur zu billigen. „Es ist eine wahre Lust, in dieser Zeit zu leben“ war ein häufig wiederholter Ausspruch unseres Direktors; aber es war auch eine Lust, zu den Füßen dieses Meisters zu sitzen, dessen nie versiegende Kraft unmittelbar und unaufhaltsam in uns überströmte und nachmals wesentlich dazu beigetragen hat, gerade in dem erwählten Berufe das Glück unseres Lebens zu finden.

Wie Diesterweg das Wohl der Schule am Herzen lag, so auch das der Lehrer. Überzeugt, daß das Gedeihen des gesamten Unterrichtswesens von dem Gedeihen derer unzertrennlich sei, denen die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts anvertraut ist, wollte er der Metropole der Intelligenz unabhängige und denkende Männer zuführen, die ihre Befriedigung in freier Selbstthätigkeit fänden und somit im stande wären, ein kräftiges, selbstthätiges Geschlecht heran-

zubilden. Er wußte, daß es eine gute Sache sei, für die er innerlich erglühte, und fühlte sich deshalb zum Anwalt derselben berufen. Als ein im öffentlichen Leben stehender Mann hielt er es für eine Ehrensache, auf Verbesserung der vorhandenen Zustände hinzuwirken; daher sein unablässiges Kämpfen gegen den toten Mechanismus und gegen alle lebensunfähigen Formen. Zu solchen Kämpfern wollte er auch die ihm anvertrauten Jünglinge erziehen und ihnen, als den künftigen Lehrern des Volkes, die freie Entwickelung ihrer geistigen Kräfte als ein unverletzliches Recht zugestanden wissen. Dagegen verlangte er aber auch von dem Lehrer, „daß er seine Zeit verstehe, daß er nicht zu allem, was ihm angesonnen würde, einfach ja sage, sondern daß er, wo Pflicht und Gewissen es forderten, auch im stande sei, seiner besseren Überzeugung zu folgen". Freilich gab es wohl manchen, der gerade durch kecken Widerspruchsgeist gegen alles, was nicht seiner vielleicht beschränkten Anschauungsweise entstammte, seine Schülerschaft zu bethätigen vermeinte. Wer Diesterweg indessen wirklich verstanden; wer den tieferen Ernst seiner Bestrebungen erfaßt; wer an seiner Begeisterung sich innerlich erwärmt hatte: von dem war zu erwarten, daß er seine Verehrung für den großen Meister nicht durch widerstrebendes Verhalten, sondern durch Fleiß, Eifer und strenge Gewissenhaftigkeit an den Tag legen würde. Und solchen Eigenschaften konnte man, wenn auch die erwartete Anerkennung ausblieb, wenigstens seine Achtung nicht versagen.

Der Ruf von den überraschenden Leistungen der Seminarschule war bald in die höchsten Kreise gedrungen, infolge dessen bei der Anordnung des Unterrichts für die Enkelkinder Friedrich Wilhelms III. Diesterweg mehrfach zu Rate gezogen wurde. So kam es, daß er eine Zeitlang die für den Prinzen Friedrich Karl angesetzten mathematischen Lehrstunden übernahm, und daß mehrere Kinder der Prinzen Wilhelm und Albrecht von ehemaligen Seminaristen den ersten Unterricht erhielten. Jedenfalls hatte man hierin keinen Fehlgriff gethan, denn Diesterweg gab seinen Schülern ein gewisses Gepräge, das sich unbeschadet der eigentümlichen Entwickelung jedes einzelnen von selbst machte. Es war Geist von seinem Geiste, der sie durchdrang. Durch Befolgung seiner Grundsätze haben sie glückliche Erfolge erzielt, sie wurden vielfach gesucht und sind durch schöne Beweise der Dankbarkeit von seiten ihrer Schüler hinlänglich belohnt worden. Ja, noch jetzt, wenn sie einander begegnen und Diesterwegs Name genannt wird,

dann glänzt es in ihrem Auge, der Druck der Hand wird wärmer und kräftiger, und sie sagen sich: „Er war unser!"

Nun steht es aber fest, wer viel lehren muß, muß viel leiden. Diese Erfahrung ist so alt wie die Welt, wenigstens so lange es Lehrer gegeben hat. Bald vernahm man denn auch Klagen über Diesterwegs ehemalige Schüler. Eine gewisse Zuversichtlichkeit des Tons, wie sie auch Diesterweg, und vor ihm schon Pestalozzi eigen war, findet sich bei allen Menschen, die das Bewußtsein haben, eine gute Sache zu vertreten. Daß eine Art von Geringschätzung des früheren Zustandes der pädagogischen Leistungen damit verbunden war, lag in der Natur der Sache, denn nicht ein bestimmtes System, sondern eigenes Nachdenken, Beobachtung und Erfahrung, mit einem Wort, das Leben hatte sie gebildet, das neu erwachte Leben, welches verlangte, daß man die alten ausgetretenen Wege verließ und in neu geebnete Bahnen einlenkte.

Fühlten sich somit die halb ergrauten Kollegen durch manche Äußerungen ihrer jüngeren Mitarbeiter verletzt, so fingen auch die durch letztere gebildeten Schüler an, den Veteranen unbequem zu werden. Man klagte über zu große Erregung, über Unruhe und Beweglichkeit der aus den unteren Klassen versetzten Knaben und vergaß dabei, daß geistige Erregung bei Kindern stets mit leiblicher Bewegung verbunden ist. Allerdings mochte es manchen Leuten älteren Schlages schwer werden, sich neben Diesterwegs Schülern als Lehrer zu behaupten; ist es doch bekannt, daß Kinder geneigt sind, die Schwächen ihrer Lehrer zu erspähen und sie in selbstsüchtigem Interesse zu benutzen. Es fragt sich nur: Hat man den Unterricht zum Hindämmern und Hinbrüten einzurichten, oder soll er Leben und Bewegung sein? Und wenn man nun das Fragen der Kinder, das Diesterweg als den Höhepunkt der Erweckung geistigen Lebens zu preisen pflegte, als vorlautes Wesen bezeichnen hörte: dann konnte die jüngere Generation von Lehrern freilich nichts anderes antworten, als daß die volle Manneskraft einzusetzen sei, um die Jugend neben ihrer inneren Erregtheit auch zu gemessener Haltung und Selbstbeherrschung zu erziehen, wie sie naturgemäß doch erst mit den Jahren kommt.

Eine dritte, übrigens noch immer nicht verstummte Klage war die der akademisch gebildeten Lehrer, welche, indem sie sich auf die Klassenpensa beriefen, nach erfolgter Versetzung Schüler von gleichem Wissen und wohl gar von gleicher Begabung

zugeführt verlangten. Daß sie diejenigen, welche mit den andern nicht gleichen Schritt halten konnten, dann nicht nur sitzen ließen, sondern ihnen sogar zu verstehen gaben, daß sie als Ballast zu betrachten seien und aufgegeben werden müßten, das setzte denn freilich nicht selten böses Blut, und konnte weder dem kollegialischen Verhältnis noch der Jugend zum Segen gereichen.

So bildete sich denn gar bald eine Kluft zwischen seminarisch und akademisch gebildeten Lehrern, die übrigens gleich von Hause aus angelegt worden war. Denn schon bei der Begründung der Seminare hatte man ihrer weiteren Entwickelung einen Hemmschuh angelegt, indem eine Kabinettsordre vom 7. Juli 1822 mit einem gewissen Nachdruck darauf hinwies, daß der Unterricht in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinausgehen sollte, welche durch die Bestimmung der Zöglinge als Elementarlehrer bedingt sei. Es war das die Frucht der von Österreich und Rußland ausgestreuten Saat, deren Lenker gegen alles, was Bildung heißt, mit Mißtrauen erfüllt waren. Dem gegenüber sprach sich Diesterweg also aus: „Ist dem gemeinen Mann das Lesen erst möglich gemacht, dann wird er sich nicht auf Bibel, Gesangbuch und Katechismus beschränken, um seine geistigen Bedürfnisse zu befriedigen, sondern jede andere Gelegenheit zu seiner Belehrung gern ergreifen. Die Kulturbestrebungen der Gegenwart enthalten an sich schon ein pädagogisches Moment; es ist nicht ratsam, diesem nationalen Zuge hindernd entgegenzutreten." — Und Schleiermacher sagt über diesen Punkt: „Diejenigen werden immer am besten erziehen, die sich am meisten über die Unvollkommenheiten der Zeit erhoben haben. Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht. Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht; die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem als in der richtigen Organisation der Erziehung."

Solchen Stimmen gegenüber, sollte man meinen, hätte die leere Redensart von einem Gegensatze zwischen Durchbildung und Halbbildung längst aus den Akten unserer Verwaltungsbehörden ver-

schwinden müssen. Wo giebt es denn auf dem Gebiete des Geisteslebens etwas Ganzes und anderseits etwas Halbes? Sind etwa die Fertigen, denen bekanntlich nie etwas recht zu machen ist, die Durchgebildeten? und die Strebenden, die nicht müde werden, immer noch etwas zuzulernen, um ihre Kenntnisse zu erweitern, die Halbgebildeten? Ist nicht all unser Wissen Stückwerk, und somit auch unser aller Wissen ein unvollkommenes? Vergessen wir doch nicht, daß Bildung etwas anderes ist als Gelehrsamkeit. Mag die Gelehrsamkeit immerhin ihre Überlegenheit in der Kenntnis der lateinischen Sprache suchen, die ehemals nicht nur die Sprache der Wissenschaft, sondern auch die der Gebildeten überhaupt war. Seit der wunderbaren Vervollkommnung unserer Muttersprache; seit der außerordentlichen Entwickelung der Naturwissenschaften, durch welche dem Weltverkehr ganz neue Bahnen eröffnet worden sind; seit der Umgestaltung unserer Bürgerschulen, deren fortgesetztes Streben dahin geht, den Anforderungen der Zeit gerecht zu werden: hat die dem frischen Leben abgewendete Stubengelehrsamkeit ihre frühere Bedeutung verloren. Wenigstens haben die Anhänger und Verehrer derselben nicht mehr das Recht, sich als die allein Durchgebildeten zu betrachten.

Unter Bildung versteht man heutzutage die harmonische Entwickelung aller geistigen und sittlichen Kräfte, zufolgederen der wohlerzogene Mensch mit einem klaren Urteil über den Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen eine richtige Anschauung von der Stellung verbindet, die er in der menschlichen Gesellschaft einnimmt; vermöge welcher Erkenntnis er seine Rechte, wie seine Pflichten in einsichtsvoller Weise abzuwägen versteht, um den Anforderungen des Lebens nach allen Richtungen hin zu genügen. Überlassen wir also das hochmütige Gebahren einseitig gebildeter Philologen seinem Schicksal; hat doch jeder seine Mängel und gewiß auch seine schwachen Seiten. Wer sich aber bewußt ist, ehrlich und redlich zu streben, der wird auch in seiner Bildung vorwärts schreiten und, wenn er überhaupt im Ganzen lebt, auch in der Kunst seines Berufes ein ganzer Mann sein. Wissen kann man sich aneignen; zur Bildung gehört Erziehung, wie die neuere Unterrichtskunst sie als ihr oberstes Ziel betrachtet. Diese Kunst aber ist individuell, weshalb auch Schiller in seinem Gedicht „die Künstler" ganz treffend sagt:

„Im Fleiß kann dich die Biene meistern,
In der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein;
Dein Wissen teilest Du mit vorgezogenen Geistern:
Die Kunst, o Mensch, hast du allein."

Neben den Klagen, welche hier und da über Diesterwegs Schüler laut wurden, müssen wir auch deren erwähnen, welche er selbst erhob. Nur waren dieselben ganz anderer Art. Schon i. J. 1835 klagt er in seinem Jahresberichte an die Behörde über die schlechten Aussichten, welche sich den aus dem Seminar entlassenen jungen Leuten darböten, über den Mangel an öffentlichen Lehranstalten und über die Vorsteher von Privatschulen, welche zu Lehrern nähmen, wen sie bekommen könnten, selbst solche Leute, die gar keine Prüfung bestanden hätten, so daß das Seminar nicht für das öffentliche Wohl, sondern für die Privatinteressen einzelner Schulleiter arbeitete. Auch später (i. J. 1840) setzte er diese Klagen fort und bezeichnete es als eine Existenzfrage, wenn die jungen Lehrer für monatlich 10 bis 12 Thaler wöchentlich 30 bis 36 Schulstunden zu geben hätten, wozu abends noch Privatstunden kamen, die in den meisten Fällen auch nur mit 5 Silbergroschen bezahlt wurden. Schreiber dieses hat in den ersten Jahren seiner pädagogischen Laufbahn wöchentlich 45 Stunden gegeben; mancher brachte es bis auf 50 und darüber. Unter solchen Umständen war das Nagen am Hungertuche gewiß keine leere Redensart, so daß es den Direktor und die Lehrer des Seminars mit tiefem Schmerz erfüllen mußte, das, was unter ihrer Leitung frisch und fröhlich aufgeblüht, nach und nach erlahmen und hinsiechen zu sehen. Da überdies ein großer Teil der jungen Lehrer in den ersten Jahren noch nicht fest angestellt, sondern nur als Hilfslehrer thätig war, so sah es auch bald mit den Meldungen zum Eintritt in das Seminar traurig genug aus, und zwar nicht nur in betreff der Zahl der Bewerber, sondern auch hinsichtlich der Vorbildung, welche die meisten von ihnen mitbrachten. Wen hätte es bei solchen Aussichten auch gelüsten sollen, sich dem Stande eines Volksschullehrers zu widmen? Ja, noch heut hört man Klagen über Mangel an Lehrern, so daß (i. J. 1889) im Regierungsbezirk Potsdam vierzig Stellen unbesetzt bleiben mußten, weil es an Bewerbern um dieselben fehlte.

Aber auch die fest angestellten Lehrer fühlten sich nur selten frei von Druck. „Die Schule an sich,“ sagt Diesterweg, „verlangt Einrichtung ihrer Angelegenheiten nach dem vorhandenen Bedürfnis, dem lokalen, dem besonderen, selbst dem individuellen Bedürfnis des einzelnen Lehrers; die Verwaltung dagegen will Gleichförmigkeit, Übereinstimmung. Der Lehrer, welcher die Arbeit zu thun hat, strebt nach Selbständigkeit; die Verwaltung verlangt Unterordnung; die Schule rechnet von seiten des Lehrers auf Begeisterung und Aufopferungs-

fähigkeit; die Verwaltung verlangt ruhiges Verzichten auf die eigene Einsicht, ja nicht selten Verleugnung der besseren Überzeugung.“ Und, fügen wir hinzu, was den einzelnen, oft am empfindlichsten berührt: bei Zulagen und Beförderungen kommt es nicht auf die Leistungen an, selbst wenn die Kräfte lange Zeit zum Besten der Anstalt verwertet worden sind. Denn tritt etwa eine Vakanz ein, so fragt man: Wie steht es mit deiner Qualifikation, d. h. nicht der im praktischen Dienst erlangten, sondern der vor Jahrzehnten erworbenen; und entspricht die nicht den Vorschriften des toten Buchstabens, dann heißt es: Hoffe umsonst; der Verwaltung bist du nur eine Journalnummer.

Erfahrungen dieser Art hat Diesterweg an seiner Anstalt zu wiederholten Malen gemacht, und so mancher der von ihm gebildeten Lehrer hat schwer darunter gelitten. Dessenungeachtet ist es einzelnen seiner Schüler gelungen, die ihrem Fortkommen ursprünglich gesteckten Grenzen zu überschreiten und eine angesehene Stellung zu erringen. Als man am 5. Mai 1857, dem Tage, an welchem Diesterweg auf einen 25 jährigen Aufenthalt in Berlin zurückblicken konnte, ihm ein namhaftes Geschenk für die Pestalozzistiftung überreichte, lud man ihn ein, den Abend im Kreise ehemaliger Schüler zuzubringen. Obwohl er sich anfangs ablehnend verhielt, um den Teilnehmern an solchem Mahle jede Unannehmlichkeit zu ersparen, ließ er sich schließlich doch bewegen, zu erscheinen. Bei Tische ging man eine aus Erinnerungen zusammengestellte Liste durch, um sich zu vergegenwärtigen, was aus den ehemaligen Seminaristen geworden sei. Und siehe, es fanden sich darunter viele, teils an königlichen, teils an städtischen höheren Lehranstalten in hervorragenden Stellungen, durch die es ihnen möglich geworden war, sich selbst auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur bemerklich zu machen. Andere hatten sich als Leiter von höheren Töchterschulen oder auch von Mittel- und Elementarschulen einen selbständigen Wirkungskreis geschaffen; und verschiedene Orte außerhalb Berlins hatten selbst Namen einzelner Direktoren von Real- und höheren Bürgerschulen, sogar von Gymnasiallehrern und Institutsvorstehern aufzuweisen, die ehemals zu Diesterwegs Füßen gesessen. Es war ein erhebendes Beisammensein, und der Gefeierte konnte sich sagen, daß sein früheres Wirken nicht nur ein nachhaltiges gewesen sei, sondern daß es auch beachtungswerte Früchte gezeitigt habe.

Sechsundzwanzigster Abschnitt.

Diesterwegs Beseitigung.

Wir haben eben gesehen, daß es Ereignisse giebt, die dem Gemüte angehören, und die oft bedeutender sind als die Wechselfälle des äußeren Lebens. Um so ergreifender müssen Vorgänge sein, bei denen beides zusammentrifft. Diesterweg hatte in Mörs Ausgezeichnetes geleistet, und sein Auftreten in Berlin war hinter den gehegten Erwartungen nicht zurückgeblieben. Auch hatte er sich von Anfang an vorgenommen, mit dem Schulrat O. Schulz, obwohl er nicht das beste Vertrauen zu ihm hatte, in Frieden und Eintracht zu leben. Es ging sieben Jahre hindurch, aber wie? Wenn zwei vollständig verschiedene Individualitäten einander gegenüberstehen, dann können, sobald es sich um Erörterung streitiger Fragen handelt, Spannungen unmöglich ausbleiben. Das war hier der Fall und zwar so, daß man bisweilen hart aneinander geriet. In Unterrichts- und Erziehungsangelegenheiten ist das doppelt schlimm. Bewahrung der Seelenruhe, die jedem wohlmeinenden Erzieher so dringend notwendig ist, steht nicht zu erwarten, wenn man sich bei jeder freien Bewegung gehemmt fühlt. Der schöne Spruch: „Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln“, ein Ausspruch, den jeder Vorgesetzte allen Ernstes beherzigen sollte, kam Diesterweg nicht zu statten. Ihm möglichst freie Hand zu lassen, woran er von Mörs her gewöhnt war, lag nicht in des Schulrates Absicht, der vielmehr in die Anstalt hineinregierte, als ob er ihr Leiter wäre. Bei der Aufnahme von Zöglingen für das Seminar sah er weniger auf kluge und verständige Antworten, als auf den gedächtnismäßigen Besitz von Kirchenliedern und Chorälen. Das entwickelnde Verfahren beim Unterrichte, auf welches Diesterweg so große Stücke hielt, bezeichnete er als wertloses Methodisieren. Bei der Besetzung von Lehrstellen zog er die Litteraten den Elementarlehrern vor, ohne auf das Lehrgeschick die entsprechende Rücksicht zu nehmen. Unter allen diesen Dingen hatte Diesterweg schwer zu leiden, weil sie seinem innersten Wesen widerstrebten. Eine starke Natur drücken ist Härte, sie schließlich unterdrücken wollen, Tyrannei.

Zu allen den sachlichen Streitigkeiten, über die sich Diesterweg in seinem Jahrbuch von 1851, S. 58—103 ausgesprochen hat, eine Darstellung, die man nicht ohne tiefe Bewegung lesen kann, gesellten sich Vorgänge, die einer einsichtsvollen Leitung der Anstalt hindernd in den Weg traten. Daß z. B. Lehrer, welche eine Stellung aufgeben wollen, eine bedungene Frist vorher zu kündigen haben, ist eine selbstverständliche Notwendigkeit, zumal für den Direktor, damit derselbe rechtzeitig für einen angemessenen Ersatz sorgen kann. Kurz hintereinander kam es zweimal vor, daß Hauptlehrer der Anstalt seitens des Schulrates dieser Verpflichtung überhoben wurden. Endlich aber trat ein Ereignis ein, das dem Faß den Boden ausstieß.

Die Seminarschule brauchte einen Lehrer für das Lateinische. Diesterweg sah sich nach einem solchen um, fand, was er suchte, und empfahl einen Kandidaten zunächst dem Schulrat, der aber, wie gewöhnlich, Einwendungen machte. Da die Sache Eile hatte, so stellte Diesterweg seinen Antrag bei dem Königlichen Schulkollegium, welches in einer Sitzung, die in Abwesenheit des Schulrates abgehalten wurde, die Stelle besetzte. Das verdroß den Schulrat, und er ließ es Diesterweg fühlen. Er gab ihm zu verstehen, daß er seine Abwesenheit benutzt habe, um den vorgeschlagenen Kandidaten durchzusetzen, warf ihm „Schleichwege, Hinterlist und Tücke“ vor, so daß Diesterweg sich sagte: Länger ist das nicht zu ertragen; „entweder des Schulrates los werden, oder zu Grunde gehen.“ Er wendete sich also an Altenstein, bat denselben, das Referat über die Seminarangelegenheiten dem Schulrat Lange zu übergeben, welchem er vom Rheine her bekannt war, und erhielt eine zusagende Antwort, deren Bestätigung im Mai 1839 erfolgte. Der siebenjährige Krieg zwischen den beiden Pädagogen war hiermit beendet; Diesterweg atmete wieder auf. Ein Gewinn für die Anstalt war erzielt, leider aber nur auf wenige Jahre.

So lange Altenstein lebte, wurden die von Pestalozzi aufgestellten und befolgten Grundsätze seitens der Regierungen als diejenige Richtung anerkannt, welche für das Volksschulwesen die geeignetste sei. Im Einklange mit seinem Minister hatte auch Friedrich Wilhelm III., wenngleich nicht ohne eine gewisse Einschränkung, an der Aufführung eines Neubaues der Unterrichts- und Erziehungsweise gearbeitet. Denn war Altenstein dem, was die Tüchtigsten und Strebsamsten im Volke als Ziel vor Augen hatten, immer um einige Schritte voraus, so sah sich der König veranlaßt, in allem was Förderung der Volksbildung heißt, mit einer gewissen Behutsamkeit vorzugehen.

Schrieb er doch einst seinem Minister: „Die Kultur der Intelligenz nach allen Richtungen ist nicht zu tadeln, aber sie darf nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter und Leben, darauf, und darauf allein kommt zuletzt alles an.“ Das war eine Ansicht, mit der auch Diesterwegs Walten und Wirken völlig übereinstimmte; ihr war er zwanzig Jahre lang unbeirrt gefolgt, aber es sollte bald anders kommen.

Am 14. Mai 1840 schloß Altenstein seine Augen; und wenige Wochen darauf, am 7. Juni, wurde auch Friedrich Wilhelm III. zu seinen Vätern versammelt. Eine Zahl von 38 Seminaren und an 30 000 Volksschulen waren das Resultat der Altensteinschen Bemühungen; sie bildeten den Bestand der Einrichtungen, denen die Sorge für das unumgängliche Unterrichtsbedürfnis anvertraut war, während die den höheren Lehranstalten gewidmete Pflege sich einer ganz besonderen Anerkennung zu erfreuen hatte. In dem dritten und vierten Dezennium unseres Jahrhunderts also stand das preußische Schulwesen überhaupt in hoher Achtung. Weniger galt dies von der politischen Stellung des Staates. Preußen hatte sich zu sehr an Rußland und Österreich angeschlossen, und zu gunsten des letzteren sich des ihm gebührenden Einflusses auf Deutschland so gut wie begeben. Dank vom Haus Österreich hat es dafür nicht geerntet; wenigstens war Pflege des deutschen Nationalgefühls nicht dessen Sache.

Jetzt trat ein Thronwechsel ein, mit welchem man auch die Befolgung eines neuen Systems erwartete. In absoluten Staaten, wo der Herrscher den Mittelpunkt bildet, um den sich alle Einrichtungen und Wandlungen drehen, ist dies natürlich, und gerade die preußische Geschichte liefert einen treffenden Beleg dafür, daß gewisse Richtungen der Staatsleitung oft wie Ebbe und Flut miteinander wechseln. Denn kann man sich einen größeren Unterschied denken als zwischen den beiden Kurfürsten Georg Wilhelm und Friedrich Wilhelm dem Großen, zwischen den beiden ersten Königen Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., zwischen Friedrich dem Großen und Friedrich Wilhelm II.? War es zu verwundern, wenn man nach dem unter Friedrich Wilhelm III. scharf ausgeprägten büreaukratischen System nun eine von frischem und lebensvollem Geiste durchwehte Verwaltung erhoffte? In dem besten Lebensalter stehend und als der geistvollste unter allen europäischen Fürstensöhnen bekannt, wurde Friedrich Wilhelm IV. mit Jubel begrüßt. Eine auf sittlichreligiöser Grundlage ruhende, außerordentlich vielseitige Bildung berechtigte allerdings zu großen Er-

wartungen; aber eine lebhafte Phantasie, welche mehr in Idealen schwelgte, als ein wirklich erreichbares Ziel zu verfolgen strebte, war schuld daran, daß die verschiedenen, an sich höchst schätzbaren Eigenschaften zu keinem recht harmonischen Ganzen sich zusammenfügen wollten. So kam es denn, daß seine Maßnahmen und Entschlüsse in ein verhängnisvolles Schwanken gerieten, das es ihm unmöglich machte, die Zügel der Regierung fest in Händen zu behalten.

Dem Jubel, mit welchem man ihn bei seiner Thronbesteigung begrüßt, folgten daher bald ernste Besorgnisse, den Hoffnungen auf Förderung fortschrittlicher Bestrebungen eine entschieden rückgängige Bewegung. Zu den bedenklichsten Schritten gehörte die Berufung eines Mannes, dessen Absicht augenscheinlich dahin ging, der strengen Rechtgläubigkeit im Sinne der Kirchenlehre dienstbar zu sein. Statt Ladenbergs, der auf Altensteins Wunsch zum Direktor des Kultusministeriums ernannt worden war und nach dessen Tode dasselbe vorläufig verwaltet hatte, wurde Eichhorn, bis dahin Direktor im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, am 10. Oktober 1840 zum Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten berufen. Bald nach ihm erschien auch Professor Stahl aus Erlangen, dessen freilich erst zwölf Jahr später aufgestellte Forderung einer Umkehr der Wissenschaft die Mutter des geflügelten Wortes werden sollte: „Die Wissenschaft muß umkehren." Daß solche Wahlen für Kirche und Schule verhängnisvoll werden mußten, stand zu erwarten. Unter einer Staatsleitung, wo freie Prüfung und Forschung in Religionsangelegenheiten nicht für angemessen erachtet, sondern wo verlangt wurde, daß man die Vernunft dem Glauben unterordne, konnte es nicht ausbleiben, daß in den kirchlichen Verhältnissen ein bedenklicher Umschwung eintrat.

Schleiermacher hatte seiner Zeit die Religion als eine Grundkraft unseres Wesens bezeichnet, die in jedem gesunden Menschen mit innerer Notwendigkeit hervorbringt, ohne deren Pflege die harmonische Ausbildung des menschlichen Wesens also beeinträchtigt werden würde. Jetzt kam eine Zeit, wo Professor Hengstenberg, dessen evangelische Kirchenzeitung mit dem Versprechen aufgetreten war, „zu einer allgemeinen Verbindung aller wahren (?) Glieder der evangelischen Kirche beizutragen", Lehre und Leben in die erstorbenen Formen des Mosaismus und der streng lutherischen Orthodoxie zu bannen suchte und allem philosophischen Forschen den Krieg erklärte. Bald kam es soweit, daß man im Widerspruch zu der von Friedrich

Wilhem III. in so wohlwollender Absicht angebahnten und (vergl. Lommatzsch S. 96) so freudig begrüßten Union ungescheut von einer Spaltung der evangelischen Kirche in drei Zweige, von einer lutherischen, einer reformierten und einer unierten Kirche sprach. Als nun seinen vielfach verdammenden Urteilen gegenüber im Jahre 1845 eine Reihe von angesehenen Geistlichen und Laien, darunter besonders viele Schüler Schleiermachers, hervortraten, um die bedrohte Freiheit der evangelischen Kirche zu verteidigen, da trat auch Diesterweg auf und verlangte mit demselben Rechte freie Bewegung auf dem Gebiete der Schule. Es waren offene, gerade und ehrliche Charaktere, die mit ihren Forderungen auf dem Kampfplatz erschienen, denn die Gefahr lag nahe, daß sich ein krankhafter und unduldsamer Pietismus entwickelte, der die Religion nur als Deckmantel für die Verfolgung selbstsüchtiger Zwecke benutzen und der Scheinheiligkeit die förderlichsten Dienste leisten würde.

Alexander von Humboldt sagt gelegentlich: „Jahrhunderte sind Sekunden in dem großen Entwickelungsprozeß der fortschreitenden Menschheit. Die ansteigende Curve hat aber kleine Einbiegungen, und es ist gar unbequem, sich in solchem Teile des Niederganges zu befinden.“ Das war Diesterwegs Fall. Die ihm gegenüberstehenden Dogmatiker, in dem stolzen Wahn befangen, daß es ihre Hauptaufgabe sei, ewige Wahrheiten zu verkünden, d. h. solche, die als kirchliche Lehrbegriffe durch Synoden festgestellt worden waren, richteten ihre Blicke weniger auf die Zukunft als auf die Vergangenheit. Es mußten ihnen also diejenigen unbequem sein, welche die Denkkraft zu entfesseln strebten. Ein solcher Mann aber war Diesterweg. Sagt er doch selbst: „Unabänderliche Dogmen und freie Entwickelung vertragen sich nicht miteinander. Der Anhänger der einen ist notwendig ein Gegner der andern. Von Willkür und Wahl kann dabei gar nicht die Rede sein. Entweder das eine oder das andere — ein drittes giebt es nicht.“

So bereitete sich denn ein Kampf vor, dessen Ausgang nur ein höchst beklagenswerter sein konnte. Die Herren am grünen Tisch, gewohnt, alles aktenmäßig zu behandeln, nehmen sich selten die Zeit, einer lebensvollen Erscheinung ein volles und warmes Herz entgegenzubringen. Der Geist des wechselseitigen Verkehrs zwischen einem talentvollen Lehrer und wißbegierigen Schülern, die Beobachtung solcher Momente, in denen die Seele die Seele berührt, würde alle ihre Pulse in Bewegung bringen; aber der tote Buchstabe des trocknen

Geschreibsels versetzt sie in einen Zustand der Erstarrung, der nur noch Sinn für das behält, was sich unter bestimmte Rubriken einschalten und sicher registrieren läßt. Kein Wunder also, wenn sich unter solchen Verhältnissen die Wahrheit des Dichterwortes erfüllt: „Wo du das Genie erblickst, erblickst du auch die Marterkrone." Die in den Büreaus befindlichen Vorgesetzten haben es gern, wenn alle Schriftstücke regelmäßig einlaufen. Bedenkt man nun, daß ein Mann wie Diesterweg, dem das Studieren und Unterrichten eigentliches Lebenselement war, in Zeit von drei Wochen (vergl. Jahrb. 1851, S. 100—103) nicht weniger als 94 Akten- und Schriftstücke an das Königliche Schul-Kollegium abzuliefern hatte, war ihm damit nicht allein schon die Marterkrone vorgehalten, die nur noch der entsprechenden Gluthitze bedurfte, um ihn mit allen Empfindungen inneren Schauders zu erfüllen? Der büreaukratische Zopf und Diesterwegs frisch sprudelnder Geist, der sich nur in dem lebensvollen Verkehr mit strebsamen Jünglingen und lernbegierigen Knaben wohlfühlte, das waren zwei einander schnurstracks widerstrebende Gegensätze, die ihn gar nicht selten in einen Streit der Pflichten versetzten, wie den mitten im Kampfe stehenden Soldaten, wenn er zwischen Mut und Besonnenheit, zwischen Tapferkeit und Gehorsam wählen soll.

Wer Diesterweg so kennen gelernt, wie wir ihn bisher geschildert, der wird begreifen, daß eine solche Kraft nicht zu beugen war. Fest wie eine deutsche Eiche stand er auf dem ihm von der Natur angewiesenen Boden und suchte in unerschütterlicher Überzeugungstreue durchzuführen, was er für recht erkannte. Es sollte ihm nicht vergönnt werden, in seinem Streben für die Hebung des Volksschulwesens bis an sein Ende thätig zu sein, wenigstens nicht in seinem Amte, das ihn zu den künftigen Lehrern in unmittelbarer Beziehung setzte.

Das nächste, was die Behörden gegen ihn einnahm, waren seine Klagen über die Anstalt selbst. So schreibt er 1844: „Wir leisten nicht, was geleistet werden sollte. Die Zöglinge treten zu schlecht und zu ungleich vorbereitet in die Anstalt. In weniger als drei Jahren würden sie ungefähr gar nichts mehr leisten, wenigstens würde dann die zum Teil durch Seminaristenlehrkräfte zu haltende, mit Schulen ähnlicher Art konkurrierende Seminarschule zu Grunde gehen." — Dagegen klagte auch die Behörde über mangelnde Erfolge von Seiten der Schule überhaupt. Bei der Begründung einer Lehrerbildungsanstalt hatte man auf Beseitigung so mancher gesellschaftlichen Übel und Gebrechen gehofft, sah sich aber in seinen Erwartungen getäuscht.

War man in dieser Beziehung im Rechte? Schwerlich! Ebensowenig wie die Kirche unmittelbar auf Verbesserung der Weltzustände einzuwirken vermag, ebensowenig kann es die Schule. Der Geistliche soll zunächst Seelsorger sein, und die Lehrer haben es, wie Diesterweg sagt, nicht mit dem Generellen, sondern mit dem Individuellen zu thun, sie haben Menschen zu bilden. Daß es außer der Schulerziehung noch eine Volkspädagogik geben müsse, die durch besondere Staatseinrichtungen zu pflegen sei, das war höchstens ein frommer Wunsch, aber von ernstlichen Schritten zur Erfüllung desselben war noch wenig zu merken. Hätte man übrigens die rohen Balgereien der Berliner Schuljugend, wie sie in den zwanziger Jahren allgemein üblich waren, mit dem Verhalten derselben beim Heimgange aus den Anstalten nach zwölfjährigem Wirken Diesterwegs in Vergleich gestellt, man würde einen wesentlichen Unterschied nicht verkannt haben. Aber Grundsätze wie Entwickelung der Volksbildung und Erhöhung der Volkskraft, denen man in den Unglücksjahren des Staates so beifällig zugestimmt hatte, wurden jetzt in den höheren Regionen für gefährlich gehalten, wobei man ganz außer acht ließ, was Preußen ohne diese mächtigen Hebel in den Befreiungskriegen geleistet haben würde.

Völlig grundlos waren die seitens der Behörden geführten Klagen nun freilich nicht. Manche von Diesterwegs Schülern, die ihn nicht vollständig verstanden, glaubten in seine Fußstapfen zu treten, wenn sie einzelne seiner Äußerungen, aus dem Zusammenhange gerissen, dem Urteil übel gesinnter Gegner preisgaben, vielleicht gar über die poetischen Schönheiten der Bibel, wie über die bildlich eingekleideten Wahrheiten derselben in leichtfertiger Weise absprachen. Solche Leute haben ihrem Meister einen schlimmen Dienst geleistet. Vielleicht auch haben manche Hospitanten hierzu beigetragen, an denen es ja im Seminar und in der Seminarschule nie gefehlt hat. Zuhörer von wohlwollender Gesinnung werden einem tüchtigen und eifrigen Lehrer so leicht nicht unwillkommen sein; Kritiker dagegen, die auf Mängel oder auch nur auf abweichende Ansichten Jagd machen, rufen unwillkürlich eine Beklemmung hervor, von der auch Diesterweg sich keineswegs frei fühlte. Zu einem unbefangenen und freien Verkehr mit seinen Schülern ist der Lehrer unter den Augen eines Beobachters nur selten geneigt. Darf er aber vermuten, daß der eine oder der andere vielleicht gar zum Aushorchen und Be-

richten hingeschickt ist (und Diesterweg hatte Grund zu solchen Vermutungen) dann wird er sich natürlich wie gelähmt fühlen.

Daß dies auch bei Diesterweg der Fall war, hat er ehrlich und offen bekannt, und es ist zu entschuldigen, weil es menschlich ist. Unvermutet überfallen, ist man nicht immer geneigt, sich voll und ganz zu geben; Augenblicke der Begeisterung aber sind Ergebnisse einer voraufgegangenen Entwickelung und nur bisweilen ein unverdientes Geschenk aus höherer Hand. Mag dem allen nun sein, wie ihm wolle (und wir maßen uns nicht an, den über Diesterwegs Geschick ausgebreiteten Schleier vollständig lüften*) zu können), seine Ansichten und Bestrebungen hatten in den beaufsichtigenden und leitenden Kreisen Mißfallen erregt, so daß man es für zweckmäßig erachtete, ihn zu beseitigen. Seine Gegner gaben zwar zu, daß er ein ausgezeichneter Lehrer sei, aber als Erzieher wollten sie ihn nicht gelten lassen; und das behauptete man von einem Manne, der gerade durch den Unterricht erziehen wollte, der dem Unterrichte an sich schon eine erziehende Kraft zuschrieb, dem das erziehende Moment die Krone der unterrichtlichen Thätigkeit war.

So gingen denn die Erinnerungen, die Warnungen, die Verweise fort wie bisher. Man gab ihm zu verstehen, er rege die Lehrer zwar an, aber er rege sie auch auf und mache sie dadurch unzufriedenen Sinnes. — Freilich ist es richtig, daß er bei Besprechung öffentlicher Zustände manchen wunden Fleck traf, dessen Berührung hier und da krampfhafte Zuckungen hervorrief; aber war es seine Schuld, wenn die Wunden, zu deren Heilung er doch mitwirken sollte, bei der Bloßlegung Schmerzen verursachten? Wie war Luther einst aufgetreten, wenn es galt, auf die Mängel der Schulen und die kärgliche Besoldung der Lehrer hinzuweisen. Hatte man ihm wegen seiner Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation und wegen seines Sendschreibens an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes auch Verweise erteilt?

Eine weitere Klage betraf das Selbstgefühl, das in den jungen Lehrern erwachte, und das man mehrfach als Dünkel bezeichnete, mit dem Diesterweg sie absichtlich erfüllt haben sollte. — Ja, wer einen Baum pflanzt, der muß nicht erwarten, daß ein Stock

---

*) Einen Beitrag hierzu liefert die sehr verdienstliche Arbeit von Lommatzsch, besonders die Schilderung der kirchlichen Zustände Berlins in den vierziger Jahren, S. 112—121.

oder ein Rohr daraus werde. Ein lebenskräftiger Baum schlägt aus und treibt Äste und Zweige; das ist nun einmal der Gang der Natur.

Den meisten Anstoß aber erregte seine schriftstellerische Thätigkeit. Besonders machte man ihm seinen leidenschaftlichen Eifer zum Vorwurf, der ihn in Streitigkeiten verwickelt habe, während eine größere Mäßigkeit zum Heile des Ganzen wünschenswert gewesen wäre. Seiner Neigung zur Polemik halber wurde er demnach als Agitator betrachtet, und es läßt sich nicht leugnen, er scheute sich nicht, „gar manchem zu mißfallen, auf daß er andern desto mehr gefallen möchte".

Es waren aber vernünftige Grundsätze, für die er in die Schranken trat. Doch was half das? Eben diese Grundsätze, wie auch seine religiösen Anschauungen bildeten einen scharfen Gegensatz mit denen des Ministeriums Eichhorn, dessen Verfügungen ihm tausend und aber tausend schwere Stunden bereiteten. Da wollte es der Zufall, daß in demselben Jahre, wo die Berliner Lehrerschaft Pestalozzis hundertjährigen Geburtstag festlich beging, auch Diesterweg für seine Person ein Jubiläum feiern konnte. Am 3. Juli 1845 waren es nämlich 25 Jahr, daß er das Seminar in Mörs eröffnet hatte, dessen ehemalige Schüler am Rheine eine allgemeine Feier veranstalten wollten, von der Regierung aber abschläglich beschieden worden waren. Diesterweg, der sich allen diesen Vorgängen gegenüber nicht nur vollständig passiv verhalten, sondern auch in Berlin allem, was öffentliches Aufsehen erregen könnte, aus dem Wege zu gehen bestrebt war, konnte es indessen nicht verhindern, daß man ihm zu Ehren ein Festmahl auf Tivoli veranstaltete. Wie es dabei herging, ist in dem Jahrbuche von 1851, S. 72 u. 75—79, wie auch in der fünften Anflage des „Wegweisers" S. 15 u. 16 der Wahrheit gemäß dargestellt. Hier nur so viel, daß die Geister in einer Weise aufeinander platzten, die das Vorhandensein eines mächtigen Gährungsstoffes vermuten ließen.

Die Vorgänge auf Tivoli hatten Aufsehen erregt. Neidische Verkleinerungssucht auf der einen Seite, die sich des Anschwärzens nun einmal schwer enthalten kann, und kalte Berechnung auf der andern, die der in ihre Hände gelegten Macht den nötigen Nachdruck glaubt verschaffen zu müssen — sie mögen das ihrige beigetragen haben, um die bald darauf folgende Katastrophe einzuleiten. Dem Rechte einer Gesamtheit, Ausschreitungen des Einzelnen zu unter-

drücken, steht das Recht des Individuums gegenüber, sich innerhalb der von dem Gesetz gezogenen Schranken mit einer gewissen Freiheit zu bewegen. Es liegt dies in der Natur jeder kulturgeschichtlichen Entwickelung. Aber wo die Grenzlinie zwischen diesen beiden Rechten zu finden, oder wie dieselbe zu ziehen ist, das gehört zu den bis jetzt noch ungelösten Fragen. Glaubt der Untergebene, daß ihm Unrecht geschieht, so kann er sich beschweren, wird aber selten Recht bekommen, höchstens eine ausweichende Antwort erhalten. Der in solchen Fällen befolgte Gang ist bekannt. Ein Einzelner macht die Sache, die Entscheidung erfolgt im Namen der Behörde. So sind denn auch weitere Klagen nutzlos, weil ein etwa berechtigter Tadel dem ganzen Kollegium zugeschoben wird, dessen Mitglieder natürlich für einen Mann stehen müssen, aber doch leichter daran zu tragen haben.

Was halfen nun Diesterweg alle seine Bestrebungen, alle seine Leistungen? Altenstein und mehrere seiner freisinnigen Räte hatten die Augen geschlossen. Ihre Nachfolger fürchteten, die Wogen möchten dem Staatsschiff zu hoch gehen, es möchte sich nicht mehr lenken lassen. Man sah sich also nach Männern um, die geneigt waren, den drohenden Stürmen Trotz zu bieten. Einer von ihnen war Ferdinand Stiehl, welchen Eichhorn zur Bearbeitung der die Seminare und Volksschulen betreffenden Angelegenheiten in das Ministerium berufen hatte. Daß der Herr Geheimrat sich aber die Anstalt, von der er hörte und las, einmal angesehen hätte, um aus unmittelbarer Anschauung urteilen zu können, davon wird nirgends etwas berichtet. Anfangs wurde Diesterweg nur schriftlich verwarnt, später jedoch persönlich vorgeladen und protokollarisch vernommen, bei welchen Gelegenheiten er sich nachdrücklich verteidigte und sich entschieden wehrte, etwas zu unterschreiben, was Unrichtigkeiten enthielt. Gewalt konnte man natürlich nicht anwenden, da ihm irgendwelche Pflichtverletzung nicht nachzuweisen war. Es kamen also die Maßregelungen.

Im Frühjahr 1846 wurde ihm durch den Oberpräsidenten v. Meding eröffnet, daß das Referat in Angelegenheiten des Seminars wieder dem Schulrat Schulz übergeben sei, ein Donnerschlag für Diesterweg, von dem man wohl vermutete, er werde ihn veranlassen, das Feld zu räumen. Man sah sich getäuscht, er blieb. Indessen hatte er nunmehr eine Reihe von Behandlungen zu erfahren, die, wenn er sich auch amtlich darüber nicht beklagen konnte, ihn doch auf das empfindlichste berührten. Hätte er, wie er sagt, „sein Gewissen

in das Hotel des Hohen Unterrichtsministeriums oder an den grünen Tisch des Hochlöblichen Schul-Kollegiums verlegen können," es wäre möglich gewesen, ihn im Amte zu belassen. Wenn er aber auf seine Seminaristen blickte und die Lage der Lehrer erwog, dann regte sich das Gewissen und veranlaßte ihn, in seinem Unterrichte wie in seiner schriftstellerischen Thätigkeit dem Drange seines Innern unbeirrt zu folgen.

So ging denn das Verderben seinen Gang. Im Sommer 1846 wurde auf Befehl des Ministers Eichhorn eine Spezialuntersuchung anberaumt, die unmittelbar vor den Hundstagsferien stattfinden und sich etwa auf zwei Wochen erstrecken sollte. Merkwürdigerweise war sie mit einem Tage zu Ende. Wie man dabei verfuhr, hat Diesterweg in seinem ersten Jahrbuche (S. 82—84) dargestellt. Obwohl man nichts fand, was zu einer wirklichen Anklage sich eignete, war er durch die fortgesetzten Maßregeleien doch hinlänglich mürbe gemacht. Ein entschiedener Feind jeder Halbheit, besonders wo Gefahr im Verzuge war, erklärte er daher zu Protokoll, daß wenn seine Art, die Anstalt zu leiten, den Behörden zum Anstoße gereiche, er bereit sei, die Leitung aufzugeben und sich mit der Stelle eines Lehrers an derselben zu begnügen. Mehr als ein halbes Jahr verging, ehe etwas weiteres erfolgte. Dann aber erklärte man ihm, es sei sein Vorschlag nicht annehmbar befunden worden, man böte ihm indes an, seine jetzige Stelle mit der eines Vorstehers des Berliner Blindeninstituts zu vertauschen. Man denke sich Diesterweg, dessen ganzes Streben dahin gegangen war, seinen Zöglingen die Augen zu öffnen, oder, wie er gelegentlich selbst sagt, „ihnen den Star zu stechen"; mußte ihm ein solches Ansinnen nicht wie Hohn erscheinen? Er wies diese Zumutung zurück. Da man ihm außerdem aber angedeutet hatte, daß er in seinem Amte nicht werde bleiben können, so wandte er sich nunmehr persönlich an den Minister, der ihn zwar rücksichtsvoll empfing, indessen bedauerte, daß an dem einmal gefaßten Beschlusse nichts mehr zu ändern sei. Hierauf erklärte Diesterweg, daß er, falls seine Ehre angetastet, oder sein Gehalt geschmälert werden sollte, er zur Rettung seiner Ehre öffentlich auftreten würde.

So wurde denn Diesterweg seines Amtes nicht etwa entsetzt, sondern es erfolgte auf Grund eines Abkommens mit den Behörden die Niederlegung desselben, wie sich aus folgender Königlichen Kabinettsordre vom 23. April 1847 entnehmen läßt:

„Auf Ihren Bericht vom 13. will ich Sie ermächtigen, das Gesuch des Seminardirektors Diesterweg zu Berlin, wonach derselbe aus seinem gegenwärtigen Amte auszuscheiden und unter Fortgenuß seines bisherigen Gesamteinkommens seine Thätigkeit der in der Nähe von Berlin neu zu errichtenden Pestalozzischen Waisenerziehungs-Anstalt widmen zu dürfen wünscht, unter der Bedingung zu genehmigen, daß er der disziplinarischen Aufsicht der ihm bis jetzt vorgesetzten Behörde auch fernerhin unterworfen und jederzeit verbunden bleibe, ein seiner Befähigung angemessenes und im Einkommen und Rang seinem bisherigen Rang entsprechendes anderweites Amt, welches ihm übertragen werden sollte, anzunehmen."

(gez.) Friedrich Wilhelm.

An den Staatsminister v. Eichhorn.

Daß Diesterweg im stande war, um seiner Überzeugung willen sein höchstes Glück, das, was seinen Lebensodem ausmachte, den Umgang mit der strebenden Jugend, aufs Spiel zu setzen, das muß uns mit hoher Achtung erfüllen. Aber das Ministerium Eichhorn mußte danach streben, ihn zu beseitigen, weil das Prinzip der modernen, d. h. der pestalozzischen Schule in direktem Gegensatz zu dem kirchlichen Dogmatismus stand. In dem Seminar freilich waren beide Prinzipien vertreten, aber sie traten auf verschiedenen Lehrgebieten zu Tage und wirkten weniger störend, weil die unterrichtenden Personen die etwa auftauchenden Widersprüche zu mildern verstanden. Diesterwegs schriftstellerische Thätigkeit jedoch huldigte ganz und gar dem einen Prinzip, ja sie bildete eine systematische Opposition gegen das andere. Nach seiner Überzeugung also handelte es sich darum, in seiner Person das Prinzip der modernen Schule zu verwerfen und dem Lehrerstand bemerklich zu machen, daß der Regierung diese Richtung nicht genehm sei. Dasselbe Prinzip also, welches Stein und Altenstein einst zur Rettung des Vaterlandes auf den Schild erhoben, jetzt wurde es verleugnet und verworfen. Im Frühjahr 1847 war Diesterweg seiner amtlichen Funktionen enthoben worden; am 18. März 1848 brach das sieben Jahr lang befolgte System zusammen; am 19. März nahm Eichhorn seinen Abschied.

Äußerlich konnte man Diesterweg von seinen Schülern trennen; es giebt jedoch unsichtbare Bande, die sich vielleicht lockern, aber nicht zerreißen lassen. Gleich nach den Hundstagsferien traten viele seiner ehemaligen Schüler zusammen und beschlossen, ihm ihre Teilnahme

durch eine Adresse in Begleitung seines Bildes zu erkennen zu geben. Die am 12. September durch sieben Abgeordnete überreichte, mit mehr als hundert Unterschriften versehene Adresse hat folgenden Wortlaut:

Hochgeehrter Herr Direktor!

„Die Nachricht von Ihrem Ausscheiden aus dem Wirkungskreise, welchem Sie seit länger als fünfundzwanzig Jahren so mannhaft und aufopfernd, so geistesweckend und mit Geistesklarheit vorgestanden haben, hat uns schmerzlich überrascht.

Nicht wir, Ihre Schüler allein — die gesamte Volksschule wird den herben Verlust tief empfinden, den sie erleidet, indem Sie aufhören, Ihre schöpferische Kraft ihr zu widmen.

Nehmen Sie aber, verehrter Lehrer, die Versicherung hin, daß die Thatkraft, die Sie in uns angeregt, unablässig auf das Ziel gerichtet sein wird, welches Sie selbst uns vorgesteckt haben, und daß die Liebe und Dankbarkeit gegen Sie in unserm Herzen stets lebendig bleiben wird.

Die Dankbarkeit hat auch jetzt unsern Gefühlen für Sie Worte geliehen; die Liebe aber verlangt nach einem äußeren Zeichen, welches Ihr Vaterantlitz, Ihre theuren, verehrten Züge uns stets vergegenwärtige.

Darum nehmen Sie Ihr Bildnis als ein Andenken von Ihren Schülern freundlich entgegen, gestatten Sie aber zugleich der Liebe, dasselbe zu vervielfältigen, damit es Hunderte, ja Tausende Ihrer Verehrer erfreue.

Und wie dies Bild ein Born der Freude ist für uns, so wird es zugleich eine reiche Quelle des Segens, die das Feld befruchten helfe, das Vater Pestalozzi zu beackern angefangen, das weiter zu bebauen seit Jahren Ihr eifrigstes Bestreben ist, und dem Sie hinfort Ihre ganze Zukunft zu widmen gedenken."

Nachdem Theodor Wolf, der Verfasser der Adresse, dieselbe verlesen, überreichte ein anderes Mitglied der Deputation das von Professor Hensel entworfene Bild, eine Bleistiftzeichnung, die auf Vervielfältigung durch Kupferstich berechnet war. Mögen andere Bilder, besonders Photographieen aus späteren Jahren, sich durch treuere Übereinstimmung mit dem Original auszeichnen; die ideale Auffassung des Henselschen, von Eichens so vorzüglich in Kupfer gestochenen Bildes bleibt ein ergreifendes Denkmal der tief schmerzlichen Bewegung, die in jener schwer drückenden Zeit durch Diesterwegs

Seele ging. Nur wer [illegible] nahme betrachtet hat, [illegible] die ihm gestellte [illegible]

Nachdem [illegible] etwa folgende:

[illegible]

„Ich glaube [illegible] warum ich [illegible] nur [illegible] Bekannten [illegible] Ich weiß es nicht. [illegible] den Grund [illegible] Gründe fragen, so kann ich nur antworten: Ich weiß es nicht. Wenn Sie es wissen, so sagen Sie es mir. Ich werde Ihnen dankbar dafür sein.

Es ist wahr, ich bin hier verurteilt worden. Man hat mich aufs Schul-Kollegium kommen lassen. Da sagten sie mir [illegible] da war die Rede von Tendenzen; aber was soll man dazu sagen! Man sprach davon, daß ich unkirchlichen Sinn beförderte, davon, daß ich der Schule eine selbständige Stellung geben, sie von der Kirche losreißen wolle — und doch solle die Schule für ewige Zeiten mit der Kirche verbunden bleiben. Man hat von Tendenzen geredet, von religiösen und von politischen Ansichten, ja! von Kommunismus und Sozialismus. Aber das alles sind Ausdrücke, die einem unter der Hand zergehen; wie eine Zwiebel, man löst eine Schale nach der andern ab und es bleibt kein Kern übrig.

Erlauben Sie, daß ich noch eine Vermutung Ihnen aufstelle. Meine religiösen Ansichten stimmen mit denen hochgestellter Personen (vergl. S. 159) nicht überein; aber wie hätte ich auf solche Insinuationen eingehen können? Ich hätte mein innerstes Selbst aufgeben müssen; ich hätte meine ganze Vergangenheit negieren, auf jede Wirksamkeit für die Zukunft Verzicht leisten müssen. Mögen andere es können; ich kann es nicht. Niemand kann aus sich heraus! Ich kann nun niemandem etwas Bestimmtes sagen, nicht, wie Schiller

(vergl. die Philosophen; Lehrling) sagt, „einen Satz, der etwas setzt“; es ist kein Punkt da, der sich zu einer juridischen Anklage eignete. Man hat in dieser Absicht im vorigen Jahre eine Revision des Seminars veranstaltet; aber man hat nicht gefunden, was man suchte. — Natürlich! — Wenn man mich fragt, warum ich nicht mehr fungiere, ich kann immer nur antworten: Ich weiß es nicht!

Gleich in der ersten Zeit meines Hierseins habe ich mit mancherlei Widerwärtigkeiten zu kämpfen gehabt. So wurde mir in den ersten Wochen in einem anonymen Briefe ein obskures Blatt — ich weiß nicht mehr, welches — zugesandt. Darin befand sich ein Aufsatz über mich von einem mir unbekannten Manne, man sagt, von einem Finanzrat Semler, in welchem er mich belehren wollte, wie ich mein Amt zu führen hätte. Es wurde mir darin unter anderem der Rat gegeben, mein tägliches Gebet müsse sein: „Ach du, mein liebes Jesulein, lehre mich fein demütig sein“, ein Verschen, wie man es wohl Kindern zu lernen aufgiebt. Ich sah daraus, hier sei ein Boden, der mit Vorsicht betreten werden müsse.

So also wußte ich, was ich zu erwarten hatte. Seit zwei Jahren wurden die Anzeichen von dem, was mir bevorstände, bestimmter. Obgleich der Schlag nicht aus heiterem, sondern aus sehr umwölktem Himmel kam, so hat er mich doch härter getroffen, als ich mir gedacht. Ich habe es freilich seit diesem Frühjahr voraussehen können und Zeit gehabt, mich darauf vorzubereiten; ich habe mich auch möglichst dagegen zu verhärten gesucht, um dem Pfeil die Spitze abzubrechen, aber es ist mir nicht gelungen.

Ich habe mich nun in den letzten Wochen durch einige Reisen zu zerstreuen gesucht, ich bin in Hamburg und Stettin gewesen, aber vergebens. Es fehlt mir die praktische Thätigkeit. Mein Brot hat man mir zwar gelassen, aber der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Ich bin an den Umgang mit jungen strebenden Leuten zu sehr gewöhnt, er macht meinen Lebensnerv aus; ich fühle, daß ich ohne ihn nicht leben kann.

Dazu kommt nun, daß ich noch einige Zeit in diesem Hause wohnen muß, wo alles mich an meine Berufsthätigkeit mahnt, wo ich meine Zöglinge täglich sehe und ihnen recht gut anmerke, daß sie meinen Unterricht noch gern hätten. Jeder Laut, jede Bewegung, alles, was mich umgiebt, ruft mir jeden Tag meine Thätigkeit zurück. Das alles hat mir nur ein Feind anthun können. Ich will nicht

behaupten, daß dies absichtlich, planmäßig geschehen sei, aber mir ist es so.

Ich habe nun über mein ferneres Wirken nachgedacht. Meine schriftstellerische Thätigkeit allein kann mir nicht genügen, und sie hat auch nur insofern einen Wert, als ich sie als einen Ausfluß meiner praktischen Thätigkeit ansehe; sie ist auch nichts anderes. So war ich an einem Vormittage, durch mancherlei bewegt, auf den Gedanken gekommen, dem Lehrerberufe ganz und gar Lebewohl zu sagen und in meinem Alter eine ganz neue Karriere einzuschlagen. In dieser Stimmung wollte ich mich nach dem Essen, wie ich zu thun pflege, durch Lektüre erquicken. Ich ging in mein Bücherzimmer und suchte nach meinen Lieblingsschriftstellern; aber wie ich sie um mich her aufgehäuft hatte, siehe, da waren es lauter pädagogische. Da wurde mir klar: ich kann nicht anders, ich muß Lehrer bleiben!

Wenn ich nun aber auch nicht auf solche Weise zu diesem Entschlusse gekommen wäre, so würden die mancherlei Beweise von Teilnahme, die mir von Freunden und Bekannten in der letzten Zeit zu teil geworden, mich darin bestärkt haben. An die Spitze aller dieser Beweise jedoch, meine hochgeehrten Herren und Freunde, stelle ich dieses Zeichen von Teilnahme — wie soll ich sagen? es wird mir schwer, in diesem Augenblick den rechten Ausdruck dafür zu finden — von Anhänglichkeit, das Sie mir heut geben. Ich bin kein Freund von öffentlichen Demonstrationen, zu deren Mittelpunkt man mich macht, aber solche stille Teilnahme, die thut wohl. Diese Anerkennung und Zuneigung meiner Schüler beweist mir, daß ich nicht vergeblich gearbeitet, daß ich doch etwas gewirkt habe. In diesem Gefühl trete ich ab. Sagen Sie das denen, die heute nicht mit hier sind. Und wenn ich irgend einem von Ihnen, sei es in seinem Streben oder sonst wie, mit Rat und That dienen kann, so wenden Sie sich an mich, wir bleiben zusammen."

So weit Diesterweg. Wie gern möchte ich nun noch, voll der wehmütigen und zugleich erhebenden Erinnerung an jene unvergeßliche Stunde, die stets einen der ergreifendsten Momente in meinem Leben ausmachen wird, den Mann selbst schildern, wie er uns erschien, seine Haltung, den Ausdruck seines Antlitzes, den Ton seiner Stimme; aber meine Feder versagt mir den Dienst. Was vermöchte ich auch hier noch hinzuzufügen. Solche Worte sprechen für sich selbst. Schwerlich kann unser Diesterweg je aufmerksamere Zuhörer gehabt haben als bei dieser Ansprache. Wie stachelten uns seine

Fragen, wie bebte das Wort auf unserer Lippe, um ihm Antwort zu geben, und wie erstarb es auf der Zunge, wenn er fortfuhr zu reden! Und wenn bei mancher Stelle fast eine Thräne in unserm Auge erglänzte, so war sie nur der Widerschein dessen, was aus seinem eigenen Auge uns entgegenstrahlte. Aber wie ein sieggewohnter Held unmittelbar nach verlorener Schlacht zu neuem Kampfe sich rüstet, so nahm er von uns Abschied, mutig in der Niederlage selbst andere noch anregend. Und auch sein letzter Händedruck sagte uns: „Wir bleiben zusammen!"

Siebenundzwanzigster Abschnitt.

Diesterweg nach dem Scheiden aus seinem Amte.

Es giebt eine Bibelstelle, welche (Ev. Mtth. 26, 31) lautet: „Ich werde den Hirten schlagen, und die Schafe der Herde werden sich zerstreuen," ein bedeutungsvolles Wort, das sich zunächst an der Seminarschule erfüllen sollte. Zu Diesterwegs Zeiten hatten die Leistungen der Anstalt Epoche gemacht, so daß die gebildetsten, ja selbst hochgestellte Familien ihre Söhne derselben anvertrauten. Die Schüler, welche die erste Klasse verließen, pflegten in Untertertia eines Gymnasiums oder in Untersekunda einer Realschule aufgenommen zu werden. Auch in betreff des leidigen Geldertrages konnte die Behörde keinerlei Klage führen. Eine Schulgeldeinnahme von 2600 Thalern, auf die man höchstens gerechnet hatte, stieg nach und nach auf 4400 Thaler, so daß durch den erworbenen Überschuß das ganze Gehalt des Direktors gedeckt war. Die Seminarschule bildete also nach jeder Richtung hin einen Glanzpunkt in Diesterwegs pädagogischem Wirken. Bald nach seinem Ausscheiden jedoch büßte sie $^2/_5$ ihrer Schüler ein; das war das Urteil des Berliner Publikums, und zwar des gebildeten Teils der Bevölkerung unserer Metropole der Intelligenz. Schon nach zwei Jahren sah sich Merget, der interimistische Dirigent des Seminars, veranlaßt, eine Eingabe an das Königliche Schul-Kollegium zu machen, in welcher er vorschlug, die Seminarschule in eine Volksschule zu verwandeln. Man ging nicht darauf ein. Fünf Jahr später, unter Thilo, hatte die Anstalt nur noch 116 Schüler in sieben Klassen, deren erste von 1864—67 nicht mehr als sieben Knaben zählte. Mit dem 1. Oktober 1869 wurde sie in eine Mittelschule

verwandelt, der Unterricht im Lateinischen und in den Anfängen des Griechischen ausgeschlossen und nur das Französische beibehalten. In der von der Behörde erlassenen Bekanntmachung hieß es, die Schule sei „dazu bestimmt, einem in neuerer Zeit lebhaft empfundenen Bedürfnis gerecht zu werden, nämlich eine in sich abgeschlossene, die Bedürfnisse des mittleren Bürgerstandes ausschließlich berücksichtigende Bildung zu geben.“ — In Wahrheit hatte die Umwandlung in den veränderten Verhältnissen ihren Grund. Die Gymnasien und Realschulen hatten nach und nach Vorschulen erhalten, so daß die Eltern einen einheitlich angelegten Bildungsgang dem Wechsel zwischen verschiedenen Anstalten vorzogen.

Wie wir in dem vorigen Abschnitt hinlänglich angedeutet, war Diesterweg nicht seines Amtes entsetzt, sondern bei seiner Entlassung zur Disposition gestellt worden. Diesem Recht, über seine Person zu verfügen, sollte im Frühjahr 1849 Folge gegeben werden. Der Minister v. Ladenberg bot ihm die Stelle eines evangelischen Schulrates in Marienwerder an; aber ohne alle Bekanntschaft mit den dortigen Verhältnissen wie mit den Personen, glaubte er nicht, das wirken und leisten zu können, was man von ihm erwartete; er lehnte daher das Anerbieten ab. Bald darauf wurde ihm Aussicht auf eine ähnliche Stelle in Köslin gemacht; aber sollte der jetzt beinahe sechzigjährige Mann, der in den besten Jahren seines Lebens die malerischen Gefilde des grünen Rheins mit den trüben Fluten der Spree vertauscht hatte, den Rest seiner Tage an den trockenen Dünen der Ostsee vertrauern? Konnte er in Hinterpommern, wo die Orthodoxie in vollster Blüte stand, noch festen Fuß fassen; war es nicht vorauszusehen, daß der Adel wie die Geistlichkeit ihn mit Mißtrauen empfangen würden? Hier statt des anregenden Umganges mit lebendigen Menschen in alten vergilbten Akten zu blättern, das war so gut, wie sich lebendig begraben lassen. Er erklärte, daß er sich die Fähigkeit nicht zutraue, einen solchen Posten zu übernehmen, daß er an einem Platze wie der genannte, unmöglich etwas Tüchtiges leisten könne. Jetzt vor die Notwendigkeit einer Doppelwahl gestellt, entweder die dargebotene Stelle anzunehmen, oder sich pensionieren zu lassen, wählte er das letztere; es erfolgte seine unfreiwillige Versetzung in den Ruhestand i. J. 1850.

Daß man Diesterwegs Wirksamkeit fürchtete, lag auf der Hand. Konnte doch der Kultusminister v. Raumer in der 51ten Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses am 21. April 1854 sagen: „Es ist vor kurzem in dieser Versammlung ein Name genannt worden

und er ist mit Recht als die Personifizierung des finsteren, verderblichen Geistes bezeichnet worden, der lange Zeit in unsern Seminarien geherrscht hat."

Fragte man nach dem „finsteren verderblichen Geiste", so war es freilich schwer, sich von der Natur desselben Rechenschaft zu geben, da bis zum Jahre 1854 in den preußischen Lehrerbildungsanstalten die größte Mannigfaltigkeit geherrscht hatte, insofern es überall die Eigentümlichkeit des Direktors war, welche der einzelnen Anstalt ihr besonderes Gepräge gab. Das sollte von jetzt ab anders werden. Das unter Altenstein ausgearbeitete Schulgesetz (vergl. S. 68 u. 69) wurde verworfen; nur solche Leute, die im Geiste der Orthodoxie gebildet waren, wurden als Schulräte eingesetzt oder zu Seminardirektoren berufen, und die Zustimmung zu dieser theologischen Richtung war genügend, um einem theoretisch geprüften Bewerber das Amt eines Seminarlehrers anzuvertrauen. Der Mann aber, dem die Aufgabe gestellt wurde, „Licht in die Finsternis" zu bringen und dem preußischen Volksschulwesen einen neuen Geist einzuhauchen, war der Geheime Regierungs- und vortragende Rat Ferdinand Stiehl (vergl. S. 204), welcher im Oktober 1854 seine im amtlichen Auftrage zusammengestellten „Drei Preußischen Regulative über Einrichtung des evangelischen Seminar- Präparanden- und Elementar-Unterrichts" herausgab. Von einer Berücksichtigung des Artikels 20 der Verfassungs-Urkunde: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei" war in diesen Bestimmungen nichts zu entdecken. Im Gegenteil, der Ausspruch Stahls „die Wissenschaft muß umkehren" (vergl. S. 198) wurde darin als leitendes Prinzip anerkannt, indem die Direktoren und Lehrer der Seminare von dem „Streben nach einem doch nicht zu erreichenden Ideale" absehen und ihr Hauptaugenmerk auf die rein handwerksmäßige Praxis richten sollten.

Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule trat an die Spitze der neuen Forderungen. Dem Streben nach einer vielseitigen allgemeinen Bildung wurde kurzweg der Garaus gemacht, und die mit dem Seminar verbundene Übungsschule als der eigentliche Mittelpunkt des im dritten Jahre zu erteilenden Seminar-Unterrichts angesehen. Um die Zöglinge vor allem, was Abstraktion heißt, zu bewahren, wurden Unterrichtsgegenstände wie Anthropologie, Psychologie, Pädagogik, Didaktik, Methodik, Katechetik ohne weiteres in dem Lektionsplan gestrichen und dafür zwei wöchentliche Stunden „Schulkunde" angesetzt, durch welche die Zöglinge sofort zur praktischen Anwendung des theoretisch Erlernten angeleitet werden sollten. Schien es doch,

als könne man auf diese Weise alle Elementarlehrer kurz und gut zu „Sonntagskindern“ machen, von denen Schiller sagt:

„Was sie gestern gelernt, das wollen sie heute schon lehren;
Ach, was haben die Herrn doch für ein kurzes Gedärm!“

Ein System der Pädagogik zu lehren war also nicht mehr gestattet, nicht einmal in populärer Form; mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche dagegen sollten die Zöglinge bekannt gemacht werden.

Das Prinzip der Umkehr, das sich in diesen allgemeinen Verfügungen kundgab, trat nun auch im einzelnen zu Tage. Der Religionsunterricht im Seminar sollte fortan als Katechismus-Unterricht aufgeführt werden, damit es den jungen Leuten nicht etwa einfiele, aus der ursprünglichen Quelle zu schöpfen und sich mit dem Verlauf der geschichtlichen Entwickelung des Christentums vertraut zu machen. Aber freilich wollte man ein „klares und tiefes Verständnis des göttlichen Wortes auf Grundlage des evangelischen Lehrbegriffs erzielen, um der eigenen (?) religiösen Erkenntnis der Zöglinge Richtung und Halt (!) zu geben“, während Schleiermacher seiner Zeit (vergl. Lommatzsch S. 85) gesagt hatte: „Ein Theologus wird nicht anders reif, denn durch Zweifel und Anfechtung; das ist ein altes, wahres und herrliches Wort.“ — Für den Sprachunterricht wurde eine abgesonderte Betreibung der deutschen Grammatik von der Elementarschule als ausgeschlossen erklärt. „Der künftige Lehrer“ heißt es „ist zur Erteilung des Lese- und Sprachunterrichts befähigt, wenn er die Fibel und das Lesebuch richtig zu behandeln versteht.“ Der eigentliche Trumpf der Reaktion aber wurde mit den Worten ausgespielt: „Ausgeschlossen von der Privatlektüre muß die sogenannte (!) klassische Litteratur bleiben.“ Da den Schulinspektoren die Pflicht auferlegt war, die Privatlektüre der Seminaristen zu überwachen, so kam es denn in einzelnen Seminarien sogar vor, daß den Zöglingen ihr Schiller konfisziert wurde. Und solches geschah fünf Jahre vor Schillers hundertjährigem Geburtstage, der bekanntlich auf dem ganzen Erdball gefeiert worden ist.

Das zweite Regulativ, welches die Bedingungen für die Aufnahme in ein Seminar enthielt, legte natürlich den Hauptnachdruck auf das Gedächtnis. Den Katechismus, eine entsprechende Anzahl von Kirchenliedern und biblischen Geschichten sollten die jungen Leute im Kopfe haben, einen einfachen Aufsatz ohne grobe (!) sachliche und grammatische Fehler zu schreiben verstehen; und inbetreff

der Sprachlehre bei der Analyse eines einfachen und erweiterten Satzes Bekanntschaft mit den Satzteilen, den Wortarten und der Formwandlung zu erkennen geben. Ein Minimum von Kenntnissen wurde also für genügend erklärt.

Das dritte Regulativ stellte die Grundzüge zur Einrichtung und zum Unterrichte der evangelischen einklassigen Elementarschule auf, nach welchen „das Unberechtigte, Überflüssige, Irreführende" ausgeschieden, dagegen das, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Wert einer wahrhaft (?) christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als notwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als ausführbar erprobt worden sei, als Haupterfordernis in Betracht gezogen" werden solle. „Die Methode", so lautete die hohe Entscheidung, „ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hat; die formale Bildung ergiebt sich durch Verständnis und Übung des berechtigten (?) Inhalts von selbst." Im Gegensatz zu dem Wortlaut der Bibel hieß es, daß „der dreieinige Gott Himmel und Erde geschaffen" habe, und doch sollte der Lehrer den Kindern die biblische Geschichte nicht nur wortgetreu, sondern auch so erzählen, daß sie dieselbe „in und an sich erlebten". In betreff des Auswendiglernens wurde zu dem oben Genannten noch das allgemeine Kirchengebet hinzugefügt und verlangt, daß auch das Sonntags-Evangelium den Kindern eingeprägt, jedoch „nicht sokratisierend behandelt, sondern nur abgefragt und durch die Kraft des eigenen (wessen?) Glaubenslebens" zu deren Eigentum gemacht werde. Wem fiele bei dem allen nicht die Dichterstelle (Goethes Faust, S. 109) ein:

„Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört,
Es müsse sich dabei doch auch was denken lassen."

und der ebendaselbst (S. 80) erteilte Rat:

„Vor allem haltet euch an Worte,
Dann geht ihr durch die sichre Pforte
Zum Tempel der Gewißheit ein."

Durch solche Beschränkung der Lehrfreiheit, die ein Übermaß von Wissensstoff zur Vorschrift machte, wurde also dem Materialismus der Zeitrichtung ein gedankenloser Memorier-Materialismus gegenübergestellt, der sich bis zu dem Verbot fortreißen ließ: „Sogenannte Katechesen sind nicht zu halten."

In den besten Jahren seines Lebens hatte Diesterweg einen Mann wie Wilberg (vergl. S. 95) kennen gelernt, der ein Meister in der entwickelnden Katechetik war. Konnte man es ihm jetzt ver-

denken, wenn er innerlich ergrimmte, wo die Spitzen der abgeschossenen Pfeile augenscheinlich gegen ihn gerichtet waren, wo man den Religionsunterricht in dogmatischen Wort- und Gedächtniskram umwandeln und somit nicht nur die Denk-, sondern auch die Lehrfaulheit zu befördern suchte? Schleiermacher hatte die fromme Gefühlsrichtung in veredelter, mit der Wissenschaft versöhnter Form in das kirchliche Leben eingeführt, hatte es verstanden, die Religion zur Herzensangelegenheit, zur Sache der inneren Überzeugung zu machen. Ganz dasselbe wollte Diesterweg für die Schule; und die Lehrer seiner Zeit hatten sich gesagt: Nur wer das Höchste erstrebt, wird das Mögliche erreichen. Jetzt wurde die Wissenschaft bei Seite geschoben und amtlich festgesetzt, was als möglich und erreichbar zu betrachten sei und worüber nicht hinausgegangen werden dürfe; als ob die Natur nicht von selbst dafür sorgte, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.

Daß Vorschriften, wie die genannten, die längst im Amte stehenden, von den besten Bestrebungen erfüllten Lehrer mit Mißmut erfüllen mußten, lag nahe, und es war nicht zu verwundern, wenn jetzt in weiten Kreisen, besonders unter den Gebildeten, Lauheit in religiösen Dingen, ja selbst Feindseligkeit gegen gewisse kirchliche Einrichtungen und Schulverordnungen zu Tage trat. Man sagte sich, daß die geschichtliche Entwickelung des jüdischen Volkes ein Vorgang sei, der unserer nationalen Anschauungs- und Denkweise wenig entspräche. In einer Geschichte, wie der eines Brudermordes unter den Kindern des ersten Menschenpaares, vermochte man ein erbauliches Moment nicht zu entdecken. Eine Anleitung zum Lügen und Betrügen, wie eine Mutter sie (1. Mose 27, 8—19) ihrem eigenen Sohne seinem erblindeten Vater gegenüber erteilt, wollte man nicht als eine Geschichte betrachten, von der es wünschenswert sei, daß Kinder unseres Volkes sie „in und an sich erlebten“. Und wie man einen Befehl Gottes an das jüdische Volk (2. Mose 11, 2 u. 3), von den Ägyptern, in deren Lande es gastliche Aufnahme gefunden, silberne und goldene Gefäße zu fordern in der Absicht, sie ihnen zu entwenden, mit dem siebenten Gebote in Einklang bringen wolle, dafür hatte man in der That kein Verständnis. Daß also Geschichten dieser Art zu den bedenklichsten Teilen unseres Religionsunterrichts gehören, daß dieselben aller inneren Wärme entbehren und daß sie als Bildungsstoff für zarte Kinderseelen von mindestens sehr zweifelhaftem Werte seien, das wurde allgemein empfunden. Ein psychologisch richtiges Verfahren konnte auch Diesterweg in der Mitteilung solcher Geschichten nicht

entdecken; eher schienen sie ihm geeignet, das religiöse Gefühl abzustumpfen, als es zu erwecken.

Überhaupt aber fand Diesterweg in den Regulativen, gegen welche er i. J. 1855 in drei besonderen Broschüren zu Felde zog, eine Vernichtung der seit vier Jahrhunderten befolgten Grundsätze der Pädagogik. Er war der Meinung, daß die nach den erteilten Vorschriften gebildeten Lehrer allenfalls Schule halten, aber nicht den Grund zu wirklicher Menschenbildung legen könnten. Und warum? Weil bei der Durchführung derselben „die Thätigkeit der Lehrer in mechanisierende Bahnen gelenkt und die auf solchen Wegen notwendigerweise erzeugten Geistesbeschaffenheiten, wie gewohnheitsmäßiges Treiben, Schlendrianismus, Mangel an Selbstdenken und Selbstthätigkeit, Abschwächung geistiger Interessen“ u. dgl. planmäßig hervorgerufen werden müßten. Daß aber ein nach solchen Grundsätzen gebildeter Lehrerstand nicht geeignet sei, der Erschlaffung der Nation vorzubeugen, sondern daß er sie nur beschleunigen könne, das stand ihm klar vor der Seele. Auch wußte er recht gut, daß alle tüchtigen Lehrer durch die so unvermutet auftauchenden Vorschriften in Unruhe, ja in Bestürzung versetzt worden waren: weil sie sich dadurch aus den Kreisen der gebildeten Gesellschaft herausgedrängt fühlten; weil sie nicht mehr selbständig denken, sondern nur nach gegebenen Anweisungen arbeiten sollten; weil nur noch Dienstfertigkeit von ihnen gefordert, Charaktertüchtigkeit dagegen mit bedenklichen und mißtrauischen Blicken angesehen wurde.

Daß einige von den in den Regulativen ausgesprochenen Grundsätzen richtig waren, weil sie einer vernünftigen Pädagogik entsprachen, läßt sich nicht leugnen; auch fehlte es nicht an Schulmännern, welche eiligst als Anwalt derselben auftraten. Daß die neuen Verfügungen selbst aber an inneren Widersprüchen litten, wurde von ihren Verteidigern nicht erkannt, oder vielleicht absichtlich verschwiegen. Wenigstens steht so viel fest, daß die Art der Durchführung und Ausübung der aufgestellten Grundsätze weder mit der Wissenschaft, noch mit dem bereits erlangten Ausbildungsgrade der praktischen Pädagogik im Einklange stand. Wer den Menschen unterrichten und erziehen will, der muß den Menschen kennen; Beseitigung der Anthropologie und Psychologie war daher als ein unverantwortlicher Mißgriff zu betrachten. In der Erniedrigung der Erziehungskunst zum Handwerk aber lag eine Beleidigung des Lehrerstandes, dem die Wahrheit des Dichterwortes:

„Im engen Kreis verengert sich der Sinn,
Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“

längst eine ernste Mahnung geworden war. Der Erfolg der Rückschrittsbewegung trat denn auch bald zu Tage. Sah sich doch die städtische Schul-Deputation Berlins genötigt, i. J. 1860, also 6 Jahr nach dem Erscheinen der Regulative, dem Königlichen Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg anzuzeigen, daß die aus den Provinzial-Seminaren nach der Hauptstadt übersiedelnden Lehrer sich unfähig erwiesen, den Schulunterricht im Deutschen, in der Geometrie, in den Naturwissenschaften und (man denke sich!) in der biblischen Geschichte zu erteilen, so daß die städtischen Behörden sich genötigt sähen, für diese Lehrer auf Stadtkosten besondere stehende Fortbildungskurse in den genannten Fächern einzurichten. Was also ein Menschenalter zuvor von seiten des Schulrats D. Schulz (vergl. S. 88) für nötig gehalten worden war, um dem „erbärmlichen Zustande" des Berliner Volksschulwesens abzuhelfen, das mußte jetzt von den Behörden wieder eingerichtet werden, damit Preußens Hauptstadt den Ruf eines wohlgeschulten Lehrerstandes nicht wieder einbüßte.

Wenn irgend etwas, so war das eine glänzende Genugthuung für Diesterweg, den das größere Publikum, um dem vielfach verkannten Bildner der Lehrer seiner Kinder eine besondere Ehre zu erweisen, bereits am 10. Dezember 1858 zum Abgeordneten für Berlin gewählt hatte. Leider jedoch wurden die Schulangelegenheiten so in den Hintergrund gedrängt, daß er erst am 21. Mai 1860 dazu gelangte, seine Stimme gegen die von dem Minister v. Raumer erlassenen Schul-Edikte zu erheben. Kampfesmutig wie immer, bezeichnete der fast 70jährige Greis die Regulative als verfassungswidrig entstanden, kennzeichnete und schilderte sie, wie bereits angedeutet, und erklärte sie am Schluß seiner Rede für „unpsychologisch, unmethodisch, unpädagogisch, antipreußisch, undeutsch, unzeitgemäß, mit einem Worte für allseitig und radikal-reaktionär." Ihr Schicksal hat er ihnen in seiner dritten Broschüre prophezeit, wo es heißt: „Das Leben wird sich wenig um sie kümmern, sie sind ein nicht von dem Leben erzeugtes, kein legitimes Kind. Man kann die Kinder zustutzen; aber wenn das Leben sie empfängt, fallen die künstlich angeklebten Blätter ab, abgestoßen durch die innere Triebkraft der hervorsprießenden Keime. In der Geschichte der Pädagogik bilden sie ein kleines Kapitel menschlicher Irrungen; beim ersten Hahnenschrei, der eine neue Morgenröte verkündet, ist es mit ihnen vorbei." Diese Morgenröte sollte Diesterweg freilich nicht mehr erleben; aber sie erschien, erschien sechs Jahre nach seinem Tode, wo es in den Falkschen

Ministerialbestimmungen vom 15. Oktober 1872 hieß: „Die Regulative sind aufgehoben."

Es kommt nicht selten vor, daß das Alter hervorragender Männer durch trübe und bittere Erinnerungen an die Mühseligkeiten ihres Amtslebens verdüstert wird; erhebend aber ist es, wenn solche Männer trotz erlittener Niederlagen einen moralischen Sieg erringen, indem sie sich Arbeitslust und Arbeitskraft erhalten und eine gewisse Elastizität des Geistes bis zum letzten Atemzuge bewahren. Diesterweg war ein bewunderungswürdiges Beispiel solcher Frische, in der das Ideal einer ewigen Jugend sich zu verkörpern schien. Noch 19 Jahre lang hat er nach dem Scheiden von seinem Amte die schriftstellerische Thätigkeit fortgesetzt und dabei allezeit das Gedeihen der Schule und das Wohl der ihr anvertrauten Jugend im Auge gehabt. So schreibt er i. J. 1854: „Die Volksschule bedarf einer speziellen Leitung durch einen gründlichen Sach- und Fachkenner. Ein solcher wird nur in dem Manne gefunden, der sich dem Lehrerberufe gewidmet hat; die Schule muß also von Schulmännern beaufsichtigt werden." Ohne es selbst zu wissen, verteidigte er hiermit ein altes Recht. Denn aus dem Jahre 1170 ist eine Verordnung von dem Papste Alexander III. bekannt, der sich zwar von Kaiser Friedrich I. die Steigbügel halten ließ, den Bischöfen aber befahl, daß sie sich in die Schulangelegenheiten nicht mischen, sondern dieselben frei sich entwickeln lassen sollten, weil die Wissenschaften eine Gabe Gottes seien. So wurde vor 700 Jahren ex cathedra gesprochen; und jetzt? Zwar ist die Richtigkeit der Diesterwegschen Forderung von vielen deutschen Staaten anerkannt und derselben auch Beachtung geschenkt; aber es giebt ihrer noch genug, in denen die Aufsicht nicht von Schulmännern, sondern von Geistlichen als Nebenamt ausgeübt wird. Dem Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen zufolge beträgt die Zahl aller Aufsichtsbezirke 1099, von denen nur 234 Berufsschulinspektoren haben, während die übrigen 865 von Kreisschulinspektoren im Nebenamte, d. h. fast alle von Geistlichen überwacht werden. Wie sehr also war Diesterweg damals im Rechte!

Besonders aber hielt er die Augen offen, wo er rückgängige Bewegungen bemerkte, die in jener Zeit leider das Übergewicht in Deutschland hatten. Eine Menge von Artikeln sind dessen Zeugnis, wie er die Schäden an den Bildnern des Volkes aufdeckte, wie er bedenkliche Thatsachen mit Offenheit und Freimut besprach, und wie er durch ganze Reihen bedeutungsvoller Fragen Lehrer und Schul-

freunde zum Nachdenken anzuregen suchte. Vorurteile bekämpfen, die Leser seiner Blätter und seiner Jahrbücher zur Bildung eigener Ansichten herausfordern, sie zur Teilnahme an der Fortentwickelung des öffentlichen Lebens und zur Besserung seiner Zustände anreizen, das war ihm innerstes Bedürfnis. Beweist doch die Frische und Entschiedenheit seines Auftretens, daß er sich alles vom Herzen heruntergeschrieben hat.

Das Wohl des Volkes durch Volksbildung zu fördern, das war ihm Kern und Stern seines Erziehungsprinzips, das war das Ideal, dem er sein Leben und Streben zum Opfer gebracht, ein unerschrokkener Kämpfer bis an das Ende seiner Tage. Oft genug verkannt, hatte er schließlich doch noch die Freude, das, worauf er beim Unterricht allzeit den Hauptwert gelegt, die Methode, öffentlich vor den Vertretern des ganzen Staates anerkannt zu sehen. In der 53sten Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 10. Mai 1861 erklärte der Kultus-Minister v. Bethmann-Hollweg: „In bezug auf die Methode bezeuge ich es hier, daß ... in bezug auf die Didaktik ... in unsern Elementarschulen und Seminarien sich eine Meisterschaft zeigt, gegen welche die höheren Teile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, daß dies zum Teil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg (vergl. S. 213) angehört — ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich unter Hinzunahme der Korrektive, die später eingetreten sind, indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare bezeichnen muß." — Eine andere Genugthuung, die freilich nicht Diesterweg, aber doch seinen Schülern zu teil geworden, ist folgende: Am 4. Oktober 1888 wurde der Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform von dem Kultusminister v. Goßler in 1½ stündiger Audienz empfangen, in welcher u. a. auch die Frage einer geeigneteren pädagogischen Ausbildung der Lehrer für das höhere Schulwesen besonders erwähnt wurde. Unsere Zeit versteht es also besser, Diesterweg zu würdigen, und zwar nicht bloß ihn zu ehren und zu preisen, sondern auch in seine Fußstapfen zu treten. So dürfte denn doch ein Wort, das wir bereits in der fünften Auflage des Wegweisers (S. 27) ausgesprochen, seinerzeit sich erfüllen: „Auf Diesterweg zurückgehen heißt vorwärts gehen!"

Einsetzung der vollen Thatkraft an die Erreichung von Zielen, deren Frucht, wenn sie gezeitigt ist, uns nicht mehr zu gute kommt,

das ist das Los aller strebsamen Naturen. Es sollte auch Diesterwegs Los sein. Erschütternde Ereignisse in seinem Familienkreise, bittere und tiefschmerzliche Erfahrungen in seinem Amtsleben, und endlich der unerwartete, unter besonders erschwerenden Umständen erfolgte Hintritt seiner Gattin hatten den greisen Kämpfer tief gebeugt. Aber wie eine im Erlöschen begriffene Flamme noch einmal kräftig emporlodert, so erklärte der körperlich und geistig erschöpfte Dulder, als ihm die Bestätigung seiner Wiederwahl zum Abgeordneten zu Händen kam, trotz alles Einredens seiner Kinder, er werde das Mandat annehmen. Dazu kamen die Nachrichten über den glänzend errungenen Sieg bei Königgrätz, welche den persönlichen Schmerz für den Augenblick in den Hintergrund drängten; aber es war zu spät. Zehn Tage nach dem Abschiede von seiner Gattin, am Sonnabend den 7. Juli, demselben Tage, wo in Berlin der Schulschluß vor den Hundstagsferien erfolgte, wurde er abgerufen von dem Schauplatz seines Wirkens. Es war morgens $^1/_2 8$ Uhr. Noch einmal schaute er der eben emporsteigenden Sonne ins strahlende Antlitz; dann schloß er seine Augen, um hinzugehen zu dem Quell des ewigen Lichtes, in dessen Dienste er hier auf Erden gearbeitet, gekämpft und gerungen, aber auch erfolgreich gewirkt, wie alle bezeugen, die einst das Glück hatten, zu seinen Füßen zu sitzen.

Seefahrer erzählen uns, daß bei mächtigen Strömen, die sich ins Meer ergießen, die Richtung ihrer Strömung sich innerhalb der Fluten des Ozeans oft noch meilenweit verfolgen läßt. Von fließenden Gewässern, deren Richtung dem Meere abgewendet ist, wissen wir, daß sie ein seichtes Bett haben und zuletzt im Sande verrinnen, ohne ihrer nächsten Umgebung erhebliche Dienste geleistet zu haben. Ähnlich verhält es sich mit uns Erdensöhnen. Oberflächliche Menschen, die an seichten Scherzen Gefallen finden und kein bedeutungsvolles Ziel verfolgen, sind Kinder des Augenblicks, deren Dasein spurlos verschwindet. Doch „wer den Blick aufs Ganze hält gerichtet," der weiß, daß er berufen ist, einem weiteren Kreise zu dienen als dem, an welchen die äußere Notwendigkeit ihn bannt. War Goethe ein Universalgenie auf dem Gebiete der Dichtkunst, Alexander von Humboldt ein in dem ganzen Weltall heimischer Naturforscher: so war Diesterweg ein alles umfassender Geist auf dem Gebiete der Pädagogik, der deshalb auch von jedem Lehrer verlangte, daß er im Ganzen lebe.

So ist denn sein Andenken nicht erloschen. Gleich nach seinem Abscheiden hat man in der Stadtverordnetenversammlung ehrenvoll seiner gedacht; am 29. Oktober seines Sterbejahres haben ehemalige

Schüler ihm eine Gedächtnisfeier veranstaltet; eine Marmortafel schmückt das Haus am Hafenplatz Nr. 2, wo er seine Augen geschlossen, eine Büste auf einem Granitsockel seine Grabstätte. Vor dem Seminargebäude zu Mörs ist ihm ein Denkmal errichtet, ein ähnliches wird in seiner Vaterstadt Siegen erstehen. Eine seinem Andenken gewidmete Stiftung hat durch Prämiierung von Schriften, die in seinem Sinn und Geiste verfaßt sind, bis jetzt unausgesetzt gewirkt; das gegenwärtige Seminargebäude ist außer anderen Ornamenten mit den Porträt-Medaillons von Pestalozzi und Diesterweg geschmückt; ein anderes Bildnis des Meisters der Didaktik befindet sich in einem der Prachtsäle unseres Rathauses; für ein im Entstehen begriffenes Diesterweg-Museum, das womöglich alles auf ihn Bezügliche umfassen soll, wird noch fortwährend gesammelt; eine neue Bearbeitung seines Wegweisers und eine gleiche seiner populären Himmelskunde und mathematischen Geographie haben so eben die Presse verlassen; und die von ihm begründete Pestalozzistiftung zu Pankow, sowie eine später errichtete zu Eberswalde sind lebende und dauernde Zeugen seines erfolgreichen Wirkens. Wer wollte jetzt noch bei der bloßen Klage über sein Schicksal verweilen? Nein, preisen wir sein Los als ein erhebendes, als ein beneidenswertes! Über der Hülle so manches seiner Gegner, der ihm im Leben geschadet, hat die Gruft sich geschlossen und es ist Gras darüber gewachsen. Diesterwegs Name aber bleibt; mit unauslöschlichen Zügen ist er eingezeichnet in die Geschichte der deutschen Pädagogik.

Achtundzwanzigster Abschnitt.

Hoffnungen und Wünsche für die Zukunft unseres Schulwesens.

Wie wir in dem vorigen Abschnitt gesehen, hatte Diesterweg in seiner Parlamentsrede vom 21. Mai 1860 die Stiehlschen Regulative als verfassungswidrig entstanden bezeichnet, insofern sie dem Artikel 20 der Verfassung widersprachen. Da Artikel 26 aber lautet: „Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen", und der von Ladenberg in Angriff genommene Entwurf eines solchen in den Akten liegen geblieben war, so konnte von einer Beseitigung der erlassenen Verfügungen auch keine Rede sein. Zwar schien sich eine Aussicht

hierzu im Jahre 1858 zu eröffnen, als unter der Leitung des Staates durch den Prinzen Wilhelm die Ernennung v. Bethmann-Hollwegs zum Kultusminister erfolgte. Denn wenn der Prinzregent aus Pietät gegen seinen schwer erkrankten Bruder auch gewillt war, das Vorhandene vorläufig bestehen zu lassen, so war er doch ebenso geneigt, den Forderungen der Zeit gerecht zu werden. So geschah es denn, daß Herr von Bethmann-Hollweg begann, die bessernde Hand anzulegen und zunächst dem Elementar-, dann aber auch dem Realschulwesen seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ein vollständiger Gesetzentwurf, die Volksschule und die Seminarien betreffend, wurde schon i. J. 1861 den Regierungen und den Schul-Kollegien zur Begutachtung zugefertigt und nach Eingang dieser Gutachten in dem gesamten Ministerium beraten. Leider aber schied Bethmann-Hollweg schon im folgenden Jahre aus dem Ministerium aus, und unter seinem Nachfolger, Heinrich v. Mühler, einem der entschiedensten Beschirmer der Orthodoxie in Kirche und Schule, wurde der Beschluß gefaßt, die ganze Unterrichtsgesetzgebung ruhen zu lassen.

Daß die nun folgenden Ereignisse, besonders die Kriegsjahre 1864, 66, 70 u. 71 einer Schulgesetzgebung nicht günstig waren, liegt auf der Hand. Erst das Jahr 1872 sollte der Lehrerwelt neue Hoffnungen erwecken. Am 17. Januar wurde Mühler entlassen und schon fünf Tage nachher der Geheime Oberjustizrath Dr. Falk zum Kultusminister ernannt. Nicht so engherzig konfessionell wie mehrere seiner Vorgänger, dagegen von wohlwollender Gesinnung für die Schule und ihre Lehrer, hatte er heiße Kämpfe mit der Geistlichkeit zu bestehen, welche verlangte, daß der Kirche die Herrschaft über die Schule erhalten bleibe, während er letztere als Staatsanstalt angesehen wissen wollte. Einzelnen Geistlichen wurde die Schul-Inspektion abgenommen; andere weigerten sich, sie im Namen des Staates weiter zu führen. So erfolgte denn zum Teil eine Befreiung der Schule von der geistlichen Aufsicht.

Ein andere Aufgabe, die Falk sich gestellt, war die Beseitigung der Regulative. Zur Erreichung dieses Zweckes wurde eine Konferenz von 20 Männern verschiedener Lebensstellung zusammenberufen, und zwar waren es Mitglieder des Herrenhauses, des Abgeordnetenhauses, mehrere Schulräte und Seminardirektoren, ein Schulvorsteher und ein Hauptlehrer, welche vom 11.—20. Juni tagten und unter dem Vorsitz des Ministers mit ihren Ansichten hervortraten. Stiehl hatte diesen Versammlungen als Referent noch beigewohnt, wurde aber bald darauf entlassen. Die Freude der Lehrer war allgemein. Am

15. Oktober 1872 erschienen die „allgemeinen Bestimmungen“ in der deutschen Schulgesetz-Sammlung, freilich nicht als Teil eines Schulgesetzes, sondern nur als ministerielle Verfügung, die bei einem Ministerwechsel wieder aufgehoben werden konnte. Der Grundgedanke aber machte einen durchaus wohlthuenden Eindruck; es war ein Frühlingswehen in den Herbsttagen. Schon der eine Satz bei den Bestimmungen über den religiösen Memorierstoff: „geistloses Einlernen ist zu vermeiden“ läßt auf das Ganze schließen.

So war denn eine neue Ära wirklich angebrochen. Am 19. März 1873 erschien eine weitere Verfügung, betreffend die Einrichtung von Mittelschulen, die man längst als ein unabweisliches Bedürfnis betrachtet hatte. Um der Ausbildung des Mittelstandes eine möglichst freie Bahn zu lassen, wurde auch den mehrklassigen Volksschulen gestattet, in ihren Oberklassen nach dem Lehrplan der Mittelschulen zu arbeiten. Mit dieser Beseitigung des Druckes von oben, die ein Verständnis für die idealen Bestrebungen des Lehrerstandes bekundete, trat denn auch bald eine erhöhete Arbeitsfreudigkeit ein. Man empfand den frischen Luftzug aus höheren Regionen zugleich als eine Wohlthat für die Jugend, die wieder zum Denken angeleitet werden durfte, aus der man also hoffen konnte, ein mündiges Geschlecht heranwachsen zu sehen. Nach zweijähriger Amtsführung des Ministers Falk war in Preußen mehr für die Volksschule und ihre Lehrer geschehen als in zwei Jahrzehnten vor ihm. Leider sollte es nicht so fortgehen. Der Artikel 24 der Verfassungsurkunde, welcher lautet: „Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften“ rief Strömungen hervor, welche den Bestrebungen des Ministers direkt entgegen wirkten, so daß dieser, überzeugt, der Staat könne auf die gestellten Forderungen nicht eingehen, es vorzog, seinen Abschied zu nehmen. Derselbe erfolgte am 14. Juli 1879.

Hatte der Minister schon i. J. 1873 die fünfte Auflage des Diesterwegschen Wegweisers aus den Händen des Vorsitzenden des Kuratoriums der Diesterwegstiftung und des neuen Bearbeiters des ersten Teiles in freundlichster Weise entgegengenommen und auch bei der Überreichung der folgenden Teile seinen anerkennenden Dank ausgesprochen: so sah sich jetzt, wo Falks Rücktritt bei der gesamten Lehrerwelt gerechtes Bedauern erregte, das Kuratorium veranlaßt, ihm in einer besonderen, auf den 18. September angesetzten Audienz seine Aufwartung zu machen, um den Empfindungen über sein Ausscheiden Ausdruck zu geben.

Da der Rahmen, innerhalb dessen wir uns hier bewegen müssen, ein verhältnismäßig enger ist, so möge nachstehend nur der summarische Inhalt der dem Minister überreichten Adresse folgen: Das Kuratorium glaubte, den Manen des Mannes, nach dem es sich nennt, gerecht werden zu müssen, indem es Sr. Excellenz den wärmsten Dank abstatte für die Förderung, deren Preußens Volksschule in den letzten Jahren sich zu erfreuen gehabt. Diesterweg selbst würde Falks Eintritt in die Unterrichtsabteilung des Kultusministeriums als die Morgenröte einer neuen Zeit begrüßt haben. An Pestalozzi erinnernd, wurde die Stunde der inneren Wiedergeburt Preußens gleichzeitig als die Geburtsstunde seiner Volksschule bezeichnet, insofern die edle Dulderin auf dem Throne, die Königin Luise, nebst ihrem erhabenen Gemahl der Pädagogik Pestalozzis Luft und Licht zu freudiger Wirksamkeit vergönnt hätten. Daß S. Excellenz der Volksschule diese Bedingungen ihres Gedeihens wiedergegeben und in so kurzer Zeit so Großes angebahnt, werde der Schule Preußens unvergessen sein. Es habe der Lehrerstand eine Förderung seiner sozialen Stellung erfahren, die im Interesse des Standes wie in dem des Vaterlandes von Bedeutung sei, so daß die Anzahl derer, welche beabsichtigen, sich der Jugenderziehung zu widmen, wieder im Wachsen begriffen sei. Auch um die Förderung der inneren Arbeit der Schule habe sich der Minister verdient gemacht, da die Kindesnatur wieder in ihre Rechte eingesetzt, und statt des Angelernten und Aufgedrungenen der Entwickelung von innen heraus Raum gegeben sei. Sittlichkeit und Vaterlandsliebe zu begründen und zu pflegen, konfessionellen Hader aus der Schule zu verbannen, werde nach wie vor das Bestreben der Lehrer sein, umsomehr, da neues Leben und neuer Mut ihre Seele erfülle. Mit dem Dank für die Opfer an Lebenskraft und selbstloser Hingabe, welche S. Excellenz der Schule geweiht, wurde die Versicherung ausgesprochen, daß die Zukunft geneigt sein werde, den Namen Falk denen von Stein, Fichte, Nicolovius, Süvern und Altenstein an die Seite zu stellen.

In längerer, auf den Inhalt der Adresse eingehender Rede erwiderte der Minister, daß dieselbe ihn wohlthuend berührt habe. Er dankte zunächst um seiner selbst willen, da es ihm schwer geworden sei, von dem ihm lieb gewordenen Amte zu scheiden; dann aber auch um der Sache willen, da seitens der extremen Parteien stärker denn je ein Ansturm gegen die Unterrichtsverwaltung versucht worden sei. Vieles sei freilich gesetzlich fixiert und könne nicht so ohne weiteres

umgeändert werden, und es sei ihm von vorn herein nicht zweifelhaft gewesen, daß sein Nachfolger in einzelnen Fällen so verfahren werde, wie dies bereits geschehen sei. Übrigens bedeute das Leben in der Schule alles. Das Leben aber lasse sich nicht in Gesetzes-Paragraphen bringen, ohne es zum Stillstand zu verurteilen; die Verwaltung werde deshalb stets einen maßgebenden Einfluß auf den Geist ausüben müssen, in welchem die Schule zu leiten sei. Umsomehr freue es ihn daher, daß eine so angesehene Korporation, wie die ihm gegenüberstehende, die Augen offen halte und danach streben wolle, daß das einmal Aufgebaute nicht wieder eingerissen werde; es könnten immerhin Fälle eintreten, in denen es darauf ankomme, drohenden Gefahren die Spitze zu bieten.

Waren die an Falks Wirksamkeit angeknüpften Hoffnungen nun auch gerade nicht gescheitert, so erschien die Besorgnis um eine weitere gedeihliche Ausgestaltung des Volksschulwesens doch jedenfalls gerechtfertigt. Die Schnellkurse von sechsmonatlicher bis einjähriger Dauer, welche man eingerichtet hatte, um dem Lehrermangel abzuhelfen, mochten vielleicht ausreichen, um junge Leute für das Schulehalten abzurichten; keineswegs aber waren sie genügend, um ihre Gemüter für das heilige Amt der Kindererziehung zu gewinnen. Man brauchte nur der Namen Eichhorn, Raumer, Mühler, Stahl und Stiehl zu erwähnen, um anzudeuten, wodurch das Wesen der Bildung preußischer Volksschullehrer in den letzten zwei Jahrzehnten gekennzeichnet war. Wie wenig es übrigens gelungen ist, diesem Stande die entsprechende Anzahl neuer und frischer Kräfte zuzuführen, beweisen selbst Mitteilungen aus unserer Gegenwart. Haben doch selbst in unsern märkischen Gegenden in neuester Zeit eine Menge von Stellen unbesetzt bleiben müssen, weil es an Bewerbern für dieselben fehlte, während man in den östlichen Provinzen die Seminarkurse abgekürzt hat, bloß um den vorhandenen Mangel an Lehrern zu beseitigen.

Auch die so oft besprochene Errichtung von Mittelschulen mit gewissen Berechtigungen für den Eintritt in spätere Lebensverhältnisse gehört noch immer zu den frommen Wünschen. Es sehen sich nun einmal die höheren Anstalten von alters her als diejenigen an, welche den Beruf haben, Beamte für den Staat zu bilden, und blicken deshalb mit Geringschätzung auf alles herab, was mit der Seminarbildung zusammenhängt. Noch immer wird totes und gelehrtes Wissen mit dem Ehrentitel „Humaniora" bezeichnet, als ob die Beschäftigung mit alten Sprachen allein im Stande sei, dem Streben

des Menschen eine ideale Richtung zu geben, und als ob gesunder Menschenverstand nicht auch auf andern Gebieten sich entwickeln könne. So lange Anordnen, Kritisieren, Berichten und Verfügen als die wahre Höhe des Wirkens angesehen werden, von der aus das gesamte Schulwesen zu leiten ist, so lange wird es den Lehrern, welche doch die Arbeit verrichten, oft genug begegnen, daß sie unter vornehmem und abstoßendem Wesen zu leiden haben. Wirkliche innere Teilnahme wird immer nur der empfinden, der die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgaben kennt und geneigt ist, die Leistungen des einzelnen mit gerechtem Maßstabe zu messen.

Unser Kultus-Ministerium heißt auch das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, drei Gebiete, die man schwerlich von einander wird trennen wollen, da der Mensch aus Leib, Seele und Geist besteht. Wem das Wohl anderer anvertraut ist, mag er nun Arzt, Geistlicher oder Lehrer sein, der wird sich immer die Aufgabe stellen müssen, das seiner Pflege befohlene Menschenkind in der Totalität seines Wesens zu ergreifen. Freuen wir uns daher, daß das Verlangen nach einer konfessionslosen, vielleicht gar religionslosen Schule stark in den Hintergrund getreten ist, daß dafür aber eine vernünftige pädagogische Gestaltung des christlichen Religionsunterrichts als eine der Lehrer würdige Aufgabe angesehen wird. Eins wird dabei stets im Auge zu behalten sein: Heil für die Jugend, mögen wir nun dabei an Schulkinder oder an Seminaristen denken, wird ebensowenig von einem wissenschaftslosen Glauben, wie von einer glaubenslosen Wissenschaft zu erwarten sein. Möge man deshalb nie auf den unglücklichen Gedanken kommen, für die Schule auf den Religionsunterricht zu verzichten. Glauben und Wissen haben nicht ihre Waffen gegen einander zu erheben (vergl. S. 177—180); sie müssen Hand in Hand mit einander gehen. Nur auf diese Weise ist eine allmähliche Annäherung der verschiedenen Bekenntnisse denkbar. Und fragen wir nach der Methode, welche der Lehrer bei all und jedem Unterricht einzuschlagen hat, so wird Rückkehr zu den Altmeistern der Pädagogik, zu Pestalozzi und Diesterweg, unter Vorbehalt des Rechts der Prüfung und der Wahrung freier Bewegung und Selbständigkeit allezeit das beste Mittel sein, den höheren Orts gestellten Forderungen, wie dem aus eigener Bewegung angestrebten Ziele näher zu kommen.

Treffend ist der Weg zu diesem Ziele in den Worten des Seminardirektors Karl Schultze bezeichnet, die derselbe bei der Ein-

weihungsfeier des neuen Berliner Seminargebäudes über die Bedeutung der darin zu verrichtenden Arbeit für Volk und Vaterland gesprochen hat:

„Wichtig und groß ist unsere Arbeit, obgleich sie es überall mit „der Ausübung des kleinen Dienstes zu thun hat:

1. „Sie giebt sich nicht mit wissenschaftlichen Problemen ab, aber „sie verbreitet und vertieft das von der Wissenschaft erworbene Wissen."

2. „Sie geht nicht in die Peripherie des Wissens, aber sie führt „vom Zentrum des Wissens der Peripherie entgegen."

3. „Sie hat allezeit mit den realen Lebensmächten zu thun und „verfolgt doch allezeit ideale Ziele."

4. „Sie beginnt immer mit den Elementen und führt doch zur „organischen, harmonischen Bildung."

5. „Sie erzielt keine Kunstleistungen, aber sie bringt den Sinn „für das Schöne und Edle in das Volk hinein."

„Darum kommt es bei der Seminararbeit vielmehr darauf an, „wie gelehrt und gelernt wird, als darauf, wie viel gelehrt wird.„

Das sind Worte, die Diesterweg alle unterschrieben haben würde, weil sie den von ihm gestellten Forderungen: 1. „Nicht vielerlei, aber weniges gründlich"; 2. „Immer strebe zum Ganzen"; 3. „Schließe dich ans Leben an"; 4. „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten"; 5. „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen" — mehr oder weniger entsprechen, wenn sie sich auch nicht geradezu mit ihnen decken.

Wir stehen am Schluß. Ein französischer Dichter erlaubte sich einst zu sagen: „Paris ist das Gehirn der Welt". Mit größerem Rechte dürfen wir behaupten: Deutschland ist gegenwärtig die Intelligenz der Welt. Denn gerade dadurch, daß bei uns die Erziehung mit wahrhaft sittlichem Ernste in die Hand genommen und gepflegt worden ist, und daß unser Vaterland die Strahlen seines geistigen Lichtes nach allen Richtungen ausgesendet hat, ist Europa der eigentlich pädagogische Weltteil für unsern ganzen Erdball geworden.

Was in dem Gemüte Pestalozzis unter den unmittelbaren Eindrücken einer gewaltigen Natur mit schwerem Ringen und Kämpfen ins Leben trat, das sollte sich, an die lieblichen Ufer des Rheines verpflanzt, in Diesterwegs Seele frisch und fröhlich entfalten, um als ein lebenskräftiges Ferment in die Metropole der Intelligenz versetzt, unter den Einflüssen einer allseitig entwickelten Kultur seinen voll-

ständigen Reinigungs- und Läuterungsprozeß durchzumachen. Am Ziele sind wir freilich noch nicht und wollen es auch nicht sein, aber wir hoffen, daß wir uns auf dem richtigen Wege befinden.

Berlin ist die Stadt der Kritik, wo es auch dem Tüchtigsten schwer wird, sich allgemeine und volle Anerkennung zu erringen, wo jeder, selbst der besten Leistung, sogleich eine noch höher gespannte Anforderung gegenübertritt. Zeigt sich dies auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, wie sollte es auf dem der Pädagogik anders sein! Ist sie doch berufen, beides in sich zu vereinigen und noch dazu an Unmündigen in die Erscheinung treten zu lassen. Unsere Losung heißt deshalb: Streben nach der Wahrheit; Beharren im Guten und Rechten; Begeisterung für alles Edle und Schöne, drei Dinge, die Diesterweg uns vorgelebt hat. Kein Reformator hinterläßt sein Werk als ein vollendetes; es ist ein Erbteil für kommende Geschlechter. Deutschlands Lehrer sind sich dessen bewußt; auch sie kennen das große Wort: „Durch Kampf zum Sieg“ und wissen: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft.“

Kroll's Buchdruckerei in Berlin S.,
Sebastianstraße 76.

